



Hakasaari Kaisa

“Annetaan mahdollisuus ja ohjataan oikein niin aikamoisiin asioihin sitä pystyy”

-Luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Annetaan mahdollisuus ja ohjataan oikein niin aikamoisiin asioihin sitä pystyy”

- Luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta (Kaisa Hakasaari)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sokean oppilaan inklusiosta. Inklusioperiaatteen mukaisesti suurin osa näkövammaisista oppilaista opiskelee omassa lähikoulussa. Tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusioon vaikuttavista tekijöistä, sekä sokean oppilaan osallisuuden toteutumista yleisopetuksen ryhmässä. Lisäksi tarkastellaan millaista tukea ja ohjausta luokanopettajat ovat saaneet sokean oppilaan inklusiossa.

Tutkielma koostuu teoriasta sekä empiirisestä osuudesta. Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään inklusiota sekä sokean oppilaan osallisuutta aikaisempien tutkimusten kautta. Lisäksi kuvataan koulun tukitoimia sekä sokeiden opetuksen erityispiirteitä. Empiirinen osuus koostuu kolmen yleisopetuksen luokanopettajan haastattelusta, joiden luokalla on ollut sokea oppilas. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, ja aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksissa sokean oppilaan inklusioon vaikuttava tekijöitä olivat opettaja, ohjaaja, fyysinen ympäristö sekä käytettävissä olevat resurssit. Opettajan suhtautuminen inklusioon sekä hänen pedagoginen toiminta olivat erittäin tärkeitä inklusion onnistumisen kannalta. Ohjaajaa pidettiin välttämättömänä sokean oppilaan inklusiossa, ja ohjaajan merkittävä rooli nousi esille usein tutkimuksen aikana. Sokean oppilaan osallisuus näyttäytyi erilaiselta luokkatilanteissa kuin vapaissa tilanteissa, kuten välitunnilla. Tämän tutkimuksen mukaan sokea oppilas pääsi osallistumaan luokassa ja ohjatuissa tilanteissa kuten muut, mutta vapaissa tilanteissa hän jäi usein yksin. Opettajat ilmaisivat asiasta huolensa, mutta heillä ei juurikaan ollut konkreettisia keinoja tilanteen parantamiseksi. Opettajien saama tuki ja ohjaus sokean oppilaan inklusiossa tuli pääasiallisesti Valterin oppimis- ja ohjauskeskukselta. Opettajien saama perehdytyskoulutus Valterissa sekä ohjaavan opettajan vierailut koululla olivat tärkein tuen muoto ja asiantuntijataho, joka näyttäytyi erittäin merkittävänä tekijänä inklusion onnistumisessa.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat sokean oppilaan inklusioon liittyviä tekijöitä opettajan näkökannalta, eivätkä ne ole yleistettävissä sellaisinaan. Jatkossa olisi tärkeää tutkia sokeiden oppilaiden omia kokemuksia inklusiosta sekä erityisesti osallisuuden toteutumista yleisopetuksen ryhmässä.

Avainsanat: Inklusio, osallisuus, sokeus

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	INKLUUSIO JA SOKEAT OPPILAAT	6
2.1	Näkövammojen määrittely ja luokittelu.....	7
2.2	Näkövammaisten oppilaiden koulunkäynnin kehitys Suomessa	8
2.3	Sokean oppilaan inkluusio	12
2.3.1	<i>Inkluusion tukitoimet</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Opetuksen erityispiirteitä</i>	<i>17</i>
3	SOKEAN OPPILAAN OSALLISUUS	21
3.1	Osallisuus koulussa.....	22
3.2	Osallisuuden tukeminen.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2	Teemahaastattelu ja aineiston keruu	29
4.3	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä	31
5	TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1	Inkluusioon vaikuttavat tekijät.....	35
5.1.1	<i>Opettaja.....</i>	<i>36</i>
5.1.2	<i>Ohjaaja.....</i>	<i>40</i>
5.1.3	<i>Fyysinen ympäristö</i>	<i>41</i>
5.1.4	<i>Resurssit</i>	<i>43</i>
5.2	Sokean oppilaan osallisuus koulussa	46
5.2.1	<i>Osallisuuden toteutuminen.....</i>	<i>46</i>
5.2.2	<i>Osallisuuden tukeminen</i>	<i>48</i>
5.3	Opettajien saama tuki ja ohjaus sokean oppilaan inkluusiossa	50
5.3.1	<i>Valterista saatu tuki ja ohjaus.....</i>	<i>50</i>
5.3.2	<i>Yhteistyöstä saatu tuki.....</i>	<i>52</i>
5.4	Yhteenveto tuloksista.....	54
5.4.1	<i>Tutkimuksen luotettavuuden arviointi</i>	<i>57</i>
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	60
7	POHDINTA	64
	Lähteet	67
	Liite 1	75
	Liite 2	76

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on sokean oppilaan inklusio. Inklusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, oppilaan omassa lähikoulussa. Inklusio perustuu tasa-arvon, yhdenmukaisen kohtelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ideologiaan. (Ainscow 2007, 147.) Kaikille yhteinen koulu on tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa, ja Suomi on allekirjoittanut vuonna 2007 YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Allekirjoittaessaan sopimuksen Suomi takasi, ettei vamman vuoksi sulje ketään oppilasta yleisen koulujärjestelmän ulkopuolelle. (Suomen YK-liitto 2015, 2, 50.)

Suomessa suurin osa näkövammaisista oppilaista opiskelee inklusioperiaatteen mukaisesti omassa lähikoulussa (Hännikäinen 2006, 71; Näkövammaisten liitto ry 2018). Peruskouluikäisiä sokeita oppilaita oli lukuvuonna 2017-2018 noin 45 yleisopetuksessa omilla paikkakunnilla (Valterin tukipalvelut 2018). Yleisopetuksen luokassa sokea oppilas opiskelee koulun opetussuunnitelman mukaan, mutta opetuksessa otetaan huomioon hänen erityistarpeet ja opetusta yksilöllistetään tarvittaessa. Inklusiivisessa koulussa tuen muodot suunnitellaan yksilöllisesti oppilaan oppimista ja osallisuutta parhaiten tukeviksi. (Kangasaho 2006, 100; Ozkubat & Ozdemir 2014, 500.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia sokea oppilaan inklusiosta. Tarkoitus on selvittää opettajien kokemuksia inklusioon vaikuttavista tekijöistä, sekä sokean oppilaan osallisuudesta. Osallisuudella on suuri merkitys onnistuneessa inklusiossa, ja haluan tässä tutkielmassa tarkastella miten opettajat näkevät sokean oppilaan osallisuuden yleisopetuksen ryhmässä. Lisäksi tarkoitus on selvittää luokanopettajien kokemuksia saamastaan tuesta ja ohjauksesta inklusiossa. Tässä tutkimuksessa kohderyhmäksi valikoituivat sokeiden oppilaiden opettajat aikaisemman työkokemukseni vuoksi. Olen aikaisemmin työskennellyt sokeiden henkilöiden kanssa, joten minulla oli jonkin verran tietoa aiheesta jo etukäteen. Tutkimuksen yksi lähtökohta on kuvata miten opettajat ovat kokeneet opetuksen erityispiirteiden huomioimisen, oppiaineissa yksilöllistämisen sekä kuvailun ja sanallistamisen käyttämisen työssään. Tutkimuksen edetessä mielenkiinnon kohteeksi nousi sokean oppilaan osallisuuden toteutuminen koulussa, ja millaisin keinoin luokanopettajat ovat sitä tukeneet.

2 INKLUUSIO JA SOKEAT OPPILAAT

Inkluusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, oppilaan omassa lähikoulussa.

Inklusioajatus perustuu tasa-arvoisuuden ja yhdenmukaisen kohtelun ideologiaan, ja sen keskeinen periaate on kaikille yhteinen koulu. (Ainscow 2007, 147; Takala 2010a, 13.) Kaikille yhteinen koulu on esitetty yleismaailmallisena tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa, ja useat maat ovat ottaneet tavoitteeksi koulujärjestelmän, jossa kaikki oppilaat saisivat osallistua yhteiseen opetukseen (Ainscow 2007, 147-148; Moberg & Savolainen 2009, 76). Inkusiivinen koulu nähdään ihmisoikeusasiana, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus oppimiseen muiden kanssa ilman syrjintää. Inklusiiviseen kouluun erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ei integroida, vaan hän kuuluu sinne ihan kuten kaikki muutkin oppilaat. (Thomazet 2009, 557-558.) Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä vaikuttaa useiden tutkimusten mukaan positiivisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistuloksiin sekä sosiaalisiin suhteisiin (Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015, 192-193; Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger & Zhou 2015, 132).

Inklusioperiaatteen taustalla on jo 1990-luvulla UNESCO:n esittämä Education For All -sopimus, joka vahvistettiin erityisopetuksen kongressissa Espanjan Salamacassa vuonna 1994. Salamacan sopimuksessa sovittiin, että yleisten koulujen tulee ottaa oppilaiksi myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, ja järjestää heille tarvittavat tukitoimet. (United Nations - Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994; ks. myös Takala 2010a, 13).

Tärkeä vammaisten henkilöiden asemaa parantava sopimus tehtiin 2006, kun YK teki yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Tämän sopimuksen artiklassa 24 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 44) todetaan, että sopimuksen hyväksyvät maat eivät sulje vammaisia henkilöitä yleisen koulujärjestelmän ulkopuolelle sekä takaavat vammaisille henkilöille kattavan, laadukkaan ja maksuttoman ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksen yhdenvertaisesti muiden kanssa. Suomi allekirjoitti sopimuksen maaliskuussa 2007, ensimmäisten maiden joukossa. Hallitus esitti vammaisyleissopimuksen ratifiointia maaliskuussa 2015, jonka eduskunta hyväksyi. (Suomen YK-liitto 2015, 2, 50.) Ratifiointi tarkoitti, että Suomi sitoutui vammaisten henkilöiden täysimääräisten ihmisoikeuksien ja perusvapauksien takaamiseen sekä

edistämään niiden toteutumista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 11). Tällä hetkellä UNESCOlla on menossa Leading Education 2030 hanke, jonka yhtenä osa-alueena on Sustainable Development Goal 4. Sen tavoitteena on inklusiivinen ja esteetön koulu, joka antaa ilmaista ja laadukasta opetusta, sekä edistää elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia. (Education 2030, 20-21.)

Suomessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutusta on kehitetty erilaisten hankkeiden avulla. Hankkeiden alullepanija oli 1995 tehty selvitys erityisopetuksen tilasta Suomessa, jonka seurauksena erityisopetusta lähdettiin laajasti kehittämään. Vuosina 1997-2001 toteutettu Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen (LAATU) ja vuosina 2002-2004 ollut Laatu opetukseen, tukea oppimiseen (LATU) hankkeet olivat yksittäisten koulujen ja opettajien toteuttamia, mutta kehittämistyö laajeni, ja vuosina 2005-2008 toteutettu Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa (ALPO) hankkeeseen osallistuivat kunnat. Erityisopetuksen kehittäminen siirtyi asteittain kuntien vastuulle, ja näiden yhteistyöhankkeiden pohjalta luotiin Erityisopetuksen strategia vuonna 2007. (Hautamäki 2014, 13.)

2.1 Näkövammojen määrittely ja luokittelu

Näkövammoja voidaan määritellä ja luokitella monin eri tavoin. Näkövammaisuuden määrittelyn keskeisimpänä kriteerinä pidetään näkövamman vaikutusta henkilön jokapäiväisiin toimintoihin. Näkövammaisena pidetään henkilöä jonka näkökyky tai jonkin näkemisen osatoiminta on heikentynyt niin, että siitä on huomattavaa haittaa henkilön arjessa, esimerkiksi kotona, työssä tai harrastuksissa. Näkövammaisuuden tarkka määrittely on haastavaa, sillä näkemiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten muutokset näkemisolosuhteissa esimerkiksi valoisuuden muuttuminen. Näkövammaisuuden määrittelyyn vaikuttavat myös mihin näkemisen osa-alueeseen vamma liittyy sekä kuinka laaja vamma on. (Keto 1999, 19.)

Näkövammat luokitellaan Suomessa vaikeusasteen mukaan pääsääntöisesti viiteen luokkaan. Tämä on Maailman terveysjärjestön mukainen luokitus, joka on annettu jo vuonna 1972 (THL 2011, 336). Luokittelussa käytettävät näöntarkkuusarvot arvot ovat parhaalla lasikorjauksella aikaansaatuja. Luokkaan 1 kuuluvat henkilöt joiden näöntarkkuus on alle 0,3. Luokkaan 2 kuuluvien henkilöiden näöntarkkuus on alle 0,1. Luokkaan 3 kuuluvilla näöntarkkuus on alle

0,05. Luokassa 4 näöntarkkuus on alle 0,02 ja luokkaan 5 kuuluvilla henkilöillä ei ole valon tajua eli he ovat täysin sokeita. Lisäksi on luokka 9, joka tarkoittaa määrittämätöntä heikkonäköisyyttä. Tässä luokittelussa heikkonäköisinä pidetään henkilöitä jotka kuuluvat luokkiin 1-2 ja luokkiin 3-5 kuuluvia henkilöitä pidetään sokeina. (THL 2011, 336-337.)

Täydellinen sokeus on harvinaista, ja sokeat voivat nähdä valon ja jopa hahmoja. Toiminnallisesti sokeaksi määritellään henkilö silloin, kun hän on menettänyt mm. suuntausnäön vieraassa ympäristössä sekä lukunäön tavanomaisessa mielessä, mutta hän saattaa pystyä lukemaan erityisapuvälineiden kuten lukutelevision avulla. (Näkövammaisten liitto ry 2018.) Tässä tutkielmassa käytän termiä sokea oppilas tarkoittaessani oppilasta, jonka näkökyky on niin heikko, että hän tarvitsee liikkumiseen apuvälineeksi valkoista keppiä ja vieraissa paikoissa avustajan, joka opastaa ja kuvailee ympäristöä. Lisäksi oppilas opiskelee pistekirjoitusta, ja tarvitsee koulunkäyntiinsä erityismateriaaleja, kuten kohokuvia ja -karttoja.

Näkövammaisten henkilöiden määrästä Suomessa ei ole tarkkaa tietoa. Henkilöiden määrän arviointi on haastavaa, koska näkövammaiset henkilöt kokevat toiminnallisen näkökykynsä yksilöllisesti. Esimerkiksi henkilö, jolla on mittausten mukaan kohtuullinen näkökyky, voi silti kokea näkemisen haastavaksi ja olla näkövammaisten palveluiden piirissä. (Ojamo 2015, 12.) Terveiden ja hyvinvointilaitoksen tekemän Terveys 2011 -tutkimuksen mukaan noin viidellä prosentilla aikuisista on silmälasien käytöstä huolimatta heikentynyt näöntarkkuus (Koskinen, Laitinen & Aromaa 2012, 128). Samaan tutkimukseen nojaten Ojamo (2015, 11) toteaa, että yli 30 -vuotiaita näkövammaisia olisi Suomessa runsaat 50 000. Vaikeasti heikkonäköisiä ja sokeita henkilöitä on alle yksi prosentti kaikissa ikäryhmissä (Koskinen ym. 2012, 129). Näkövammaisten keskusliiton epävirallisen arvion mukaan Suomessa syntyy noin 70-100 näkövammaista lasta vuodessa, mutta useimmilla heistä on myös muita vammoja, joten näkövammaisen toteaminen on vaikeaa. (Ojamo 2015, 11-12). Valterin tukipalveluiden (2018) arvion mukaan Suomessa on tällä hetkellä noin 45 peruskouluikäistä sokeaa oppilasta yleisopetuksessa omilla kotipaikkakunnilla.

2.2 Näkövammaisten oppilaiden koulunkäynnin kehitys Suomessa

Ensimmäinen sokeainkoulun perustettiin vuonna 1865 Helsinkiin ja toinen aloitti toimintansa Kuopiossa vuonna 1871. Uno Cygnaeus oli keskeinen vaikuttaja näkövammaisten opetuksen

aloittamiseen Suomessa, sillä hän oli ulkomailla matkustaessaan kiinnittänyt huomiota näkövammaisten opetukseen, ja oli erityisesti kiinnostunut ”työllä työhön kasvattamisesta”. Sokeainkoulut olivat sisäoppilaitoksia, joissa oppilaat asuivat lukukauden kerrallaan. Opetus painottui voimakkaasti ammatillisiin taitoihin, sillä 1800-luvun loppupuolella oli yhteiskunnassa pinnalla ajatus siitä, että jokaisen työkykyisen tulisi olla yhteiskunnan tuottava jäsen. Samaan aikaan Suomessa alettiin kiinnittää huomiota vammaisten ihmisten asemaan ja vuonna 1852 annettu vaivashoitoasetus oli ensimmäinen yhtenäinen vaivaisenhoitoa käsittelevä laki Suomessa. (Tšokkinen 1984, 19- 21.)

Suomessa erityisopetusta ryhdyttiin antamaan ensiksi kuuroille ja sokeille lapsille (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16). Ensimmäinen aistivalliovetusta koskeva asetus annettiin 1892. Asetus hyväksyttiin suppeana ja sen oli tarkoitus olla vain väliaikainen, mutta se vaikutti merkittävästi aistivammaisten opetuksen asemaan, sillä se vakiinnutti koulujen ja opettajien asemaa sekä yhtenäisti opetussisältöjä. (Tuunainen & Nevala 1989, 30-31.) Aistivalliovetuksen asetusta uudistettiin 1904 ja sitä kehitettiin edelleen 1900-luvun alkupuolella, mutta muut uudistukset jäivät toteutumatta. Näkövammaisten opetuksessa ei tapahtunut merkittäviä uudistuksia tämän jälkeen, ja se pysyi määrällisestikin lähes samanlaisena itsenäisyyden alkuvuosina säädettyyn oppivelvollisuuteen asti. (Tuunainen & Nevala 1989, 32.) Vaikka näkövammaisten opetus nähtiin kuuluvan osana kansanopetukseen, oli opetukseen osallistuminen vapaaehtoista ja tavoitteet vahvasti ammattipainotteisia ennen oppivelvollisuuden voimaantuloa (Kinnunen 1982, 20).

Oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 muutti näkövammaisten opetusta. Lain myötä sokeainkoulujen opetussisällöt uudistuivat, sillä näkövammaiset olivat nyt oppivelvollisia ja sokeainkoulujen kuului antaa heille kansakoulujen opetusta vastaavaa yleissivistävää opetusta ammatin opettamisen lisäksi. (Tšokkinen 1988, 230.) Oppivelvollisuuslaki ei muuttanut näkövammaisten lasten koulutuksellista segregaatiota, vaan 1860-luvulla alkanut opetus laitoksissa pysyi ainoana näkövammaisia lapsia opettavana koulumuotona lähes sata vuotta (Körgeaar & Kuorelahti 2002, 64 -65). 1900 –luvun puolessavälissä yhteiskunnassa vallitsevan ajattelutavan mukaan erityislasten, siihen aikaan poikkeavaksi luokiteltujen yksilöiden, paikka oli laitoksessa. Kivirauman (2001, 29) mukaan laitoksia pidettiin sivistyneen kansakunnan merkinä. Ne edustivat tuolloisen ajattelun mukaan modernia luokittelua ja eriytettyihin toimenpiteisiin perustuvaa asiantuntemusta. Vaikka osa oli tätä ajattelutapaa vastaan, pysyi erityislasten koulutuksellinen segregaatio pitkään yleisenä toimintatapana. (Kivirauma 2001, 29.)

Vuonna 1957 säädetyssä kansakoululaissa (Kansakoululaki 247/1957) määriteltiin ensimmäistä kertaa erityisopetuksen asema oppivelvollisuuskoulussa. Kansakoulun katsottiin voivan järjestää erityisopetusta mm. näkö –ja kuulovammaisille oppilaille. Vaikka erityiskoulut jatkoivat toimintaansa kuten siihenkin asti, saivat kunnat tämän lain myötä mahdollisuuden erityisopetuksen järjestämiseen. (Tuunainen & Nevala 1989, 74.) Kansakoululain voimaantulon jälkeen annettiin asetus kuurojen ja sokeain kouluista vuonna 1961 (Mäki & Kinos 1987, 73; Asetus kuurojen ja sokeainkouluista 312/1961). Asetuksessa koulujen ylläpito annettiin valtion tehtäväksi ja oppivelvollisuus määrättiin alkavaksi sen vuoden syksyllä jolloin lapsi täyttää kuusi vuotta ja kestävän kymmenen vuotta. Asetuksessa määriteltiin koulujen tehtäväksi hyvän kasvatuksen antaminen, kansakoulun oppimäärään sisältyvien tietojen sekä ”heidän vajavuuttaan korvaavien taitojen” opettamisen. Tämän asetuksen myötä näkövammaisten opetus painottui nyt 1960-luvulla ensimmäistä kertaa pääasiallisesti yleissivistävien aineiden sekä oman vamman kanssa pärjäämisen taitoihin ammattiin opettamisen sijaan. (Kinnunen 1982, 35, 39-41; Kuurojen lehti 1961, 3-4.)

Sokeainkoulut lakkautettiin vuonna 1972. Samana vuonna perustettiin Jyväskylän näkövammaisten koulu. Kun näkövammaisten oppilaiden integraatio yleistyi 1970-luvulla ja heidän määrä yleisissä kouluissa ylitti erityiskouluissa kävijöiden määrän vuosikymmenen lopulla (Malinen 1997, 14), muuttui Jyväskylän näkövammaisten koulu yhä selvemmin palvelukeskukseksi, joka antoi erityispalveluita sekä pedagogista asiantuntemusta koko maahan. Integroituja oppilaita tuettiin monin tavoin, kuten järjestämällä tukijaksoja ja antamalla koulutusta opettajille sekä koulunkäynninavustajille. (Tšokkinen 1988, 246.) Jyväskylän näkövammaisten koulu yhdistyi Haukkarannan koulun kanssa vuonna 2013 ja toimii nyt Valteri-koulu Onervana, joka on yksi kuudesta valtion oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kouluista (Opetushallitus 2018). Kun aikaisempi laki kuulovammaisten ja näkövammaisten sekä liikuntavammaisten kouluista (481/1983) peruttiin vuonna 1999, annettiin valtion oppilaitoksille perusopetuslaissa (628/1998, 52§) tehtäväksi erityisopetuksen tukitehtävät.

Integraatiotoiminnan alku. Integraatiolla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan siirtämistä erityiskoulusta tai erityisopetuksen pienryhmästä yleisopetuksen kouluun tai luokkaan joko osa-aikaisesti tai kokonaan. Integraatio alettiin nähdä vaihtoehtona erilliselle (segregoidulle) erityisopetukselle alaa koskevan tutkimustiedon sekä ihmisoikeuksien, tasa-arvon sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimusten myötä. (Moberg & Savolainen 2009, 76-77.) Näkövammaisten oppilaiden integraatio tavallisiin oppikouluihin yleistyi 1960-

luvulla. Samaan aikaan myönteinen suhtautuminen integraatioon alkoi levitä Suomessa aikakauden muutosten myötä. Ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus nousivat keskusteluun ja samalla vammaisten asemaa tarkasteltiin uudesta näkökulmasta. Vammaiset alettiin nähdä ihmisinä, joita kuuluu auttaa eikä sulkea laitoksiin. Tästä syntyi *normalisaatioperiaate*, jonka mukaan vammaisille tulee tarjota sellaisia palveluita, että he pystyvät niiden avulla osallistumaan mahdollisimman hyvin jokapäiväiseen elämään. Vammaisille tarkoitetut palvelut yleistyivät nopeasti ja niiden keskeinen pyrkimys oli ”normalisoida” vammaisen ihmisen elämä esimerkiksi päivärytmin avulla. (Moberg 2001, 36-37.)

Normalisaatioperiaate oli myös koulutuksellisen integraation tausta-ajatuksena. Sen mukaan vammaisille oppilaille tulisi mahdollistaa samankaltaiset kouluympäristöt ja oppimiskokemukset kuin muillekin lapsille. Laitoksissa ja erityiskouluissa tapahtuva opetus ei ollut normalisaatioperiaatteen mukaista ja niihin rupesi kohdistumaan kritiikkiä. (Moberg 2001, 37.) Samaan aikaan yhdysvaltalaiset tutkijat kyseenalaistivat erillisen erityisopetuksen tehokkuuden tutkimustulosten pohjalta. Moberg (2001, 36) kirjoittaa Dunnin (1968) artikkelin pohjalta, ettei tutkimusten mukaan erillään annettu opetus ole tehokkaampaa verrattuna yleiseen luokkaan, ja että erityisluokkasiirrot leimaavat oppilaita.

Vuonna 1966 julkaistussa Kuntoutuskomitean mietinnössä integraatioperiaate esitettiin ensimmäisen kerran Suomessa, vaikka ”integraatio”-termiä ei siinä käytettykään. Saloviidan (2013, 92) mukaan Kuntoutuskomitean mietinnössä sanotaan, että lapsen ensisijaisen koulupaikan tulee olla tavallinen luokka, ja jos tämä ei ole mahdollista, niin hänet tulee sijoittaa erityisluokalle ja vasta viimeisenä vaihtoehtona erityiskouluun. Kuntoutuskomitean mukaan tämä edusti uutta ajattelua kansalaisoikeuksista ja tasa-arvosta. (Saloviita 2013, 92.) Integraatiota lähdettiin tavoittelemaan asteittain, ja erityisoppilaat tuotiin lähemmäs yleisen opetuksen oppilaita esimerkiksi perustamalla erityisluokkia yleisopetuksen koulujen tiloihin. Tämä aiheutti kritiikkiä integraatioajattelua kohtaan, sillä fyysinen integraatio ei ole sama kuin mitä integraatiolla periaatteellisella tasolla tavoitellaan. (Moberg 2001, 37-38.) Integraatio voidaan nähdä porrasteisena mallina, jossa vammaiset ihmiset ollaan valmiita hyväksymään yhteiskuntaan tietyin ehdoin. Integraation edellytyksenä on vammaisen ihmisen kuntoutumisen eteneminen ja siten asteittain integroituminen yhteiskuntaan. Saloviita (2013, 92) kritisoi integraatiossa juuri sen mahdollistamaa muiden joukosta poissulkemista erilaisten diagnostisin tai kuntoutuksellisin perustein. (Saloviita 2013, 91-92.)

Integraatio ja inklusio termit voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan. Integraatio termi viittaa siihen, että kaksi erillistä osaa yhdistetään toisiin, integroidaan. Integraatio siis vaatii ensin segregointia, jotta yhdistäminen on mahdollista. (Moberg & Savolainen 2009, 80). Inklusioajattelussa lähdetään siitä, että kaikki kuuluvat lähtökohtaisesti samaan (inclusion – mukaan ottaminen). Inklusio voidaan näin nähdä edistyneempänä versiona integraatiosta. (Thomazet 2009, 553.) Jos erityistä tukea tarvitseva oppilas on koko kouluaikansa ollut yleisopetuksen ryhmässä, häntä ei ole integroitu, vaan hän on ollut koko ajan ”included”, eli mukana. Erityisopetuksen historiaa tarkasteltaessa voidaan nähdä segregaaation vähentyneen (mutta ei kuitenkaan vielä kokonaan poistuneen) ja integraation pikkuhiljaa muuttavan muotoaan inklusioksi Suomessa. Kehitys on kuitenkin hidasta, ja vaikka inklusiosta on puhuttu Suomessa jo hyvinkin yli kymmenen vuotta, on puhekielessä edelleen vahvasti käytössä termi integraatio. Tämän voi huomata esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistositaateissa. Osaksi se voi johtua siitä, että sana inklusio taipuu erittäin huonosti suomen kieleen. Joskus yleisopetuksessa olevasta erityisen tuen tarvitsijasta sanotaan, että hänet on ”inklusoitu” ryhmään, joka on suora käännös englannin kielestä eikä sovi suomenkieleen luontevasti. (Takala 2010a, 14-16).

2.3 Sokean oppilaan inklusio

Suomessa suurin osa näkövammaisista oppilaista opiskelee omassa lähikoulussa (Hännikäinen 2006, 71; Näkövammaisten liitto ry 2018). Opetuksen järjestäminen sekä koulupaikan osoittaminen on perusopetuslaissa määrätty kunnille. Perusopetuslain (628/1998, 4§) mukaan kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta, sekä osoittamaan heille koulupaikaksi lähikoulun tai muun soveltuvan paikan (perusopetuslaki 628/1998, 6§). Lakia muutettiin erityisopetuksen kohdalta vuonna 2010, kun siihen lisättiin kolmiportainen tuki. Kuitenkin edelleen, inklusioperiaatteesta huolimatta, erityistä tukea tarvitseva oppilas on mahdollista siirtää kokonaan erityisluokalle tai -kouluun. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17§.) Tämä mahdollistaa osalle näkövammaisista oppilaista opiskelupaikan valtion ylläpitämän oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kouluista (Opetushallitus 2018). Kuitenkin inklusioajattelun mukaisesti näkövammaiset oppilaat pyritään sijoittamaan omaan lähikouluun, sekä järjestämään riittävät tukitoimet inklusion onnistumiseksi. (Hännikäinen 2006, 71.)

Inkluusio vaatii onnistuakseen opettajien ja koko kouluyhteisön myönteisen asenteen sekä riittävästi resursseja sen toteuttamiseen. Jos opettajan mielestä oppilas on hänen luokassaan väärässä paikassa, on melko varmaa, ettei inkluusio onnistu (Saloviita 2013, 112). Takala (2010a, 17) kirjoittaa Herzin (2010) mukaan inklusion voivan myös syrjäyttää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, jos se on toteutettu huonosti ja vähäisin resurssein. Myös Ajuwon ym. (2015, 132) tuovat esille muiden tutkimuksiin nojaten, että erityisesti näkövammaisten oppilaiden kohdalla inkluusio on usein johtanut sosiaaliseen eristäytymiseen. Heidän mukaan näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ei ole onnistunut, koska opettajilla on liian suuret työmäärät ja he eivät ole saaneet riittävää ohjausta näkövammaisten opettamiseen. Suomessa tämä asia on huomioitu luokkakokoa rajoittamalla, erityistä tukea saavan oppilaan luokalla yleisopetuksen ryhmässä saa olla enintään 20 oppilasta (Perusopetusasetus 20.11.1998/852, 2§). Lisäksi opettajat saavat osallistua valtion oppimis- ja ohjauskeskus Valterin perehdytyskoulutukseen (Opetushallitus 2018; Valteri valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus 2018).

Onnistuneessa inklusiiossa oppilas kokee osallisuutta luokassa, ja yhtenä inklusion perimmäisenä tavoitteena on erityistä tukea tarvitsevan henkilön mahdollisuudet yhteiskunnalliseen yhteenkuuluvuuteen ja vaikuttamiseen koulun jälkeen (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 47). Inklusiivisessa koulussa nähdään hyvät mahdollisuudet vertaisoppimiselle, mikä edistää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kielellistä ja sosiaalista kehitystä (Roe, Rogers, Donaldson, Gordon & Meager 2014, 166). Ozkabutin ja Ozdemirin (2014) tekemän tutkimuksen mukaan (N=169) inklusiivisessa koulussa opiskelleilla 7-12 vuotiailla näkövammaisilla oppilailla (N= 32) oli merkittävästi paremmat sosiaaliset taidot kuin erityiskoulussa opiskelleilla näkövammaisilla oppilailla (N= 33). Kuitenkin saman tutkimuksen mukaan oli nähtävissä, että sosiaaliset taidot olivat inklusiivisesta koulusta huolimatta heikommalla kuin näkevillä lapsilla (N= 35). Jotta näkövammaisen oppilaan inkluusio onnistunut, tulee koulun tukea positiivisia kaverisuhteita ja edistää sosiaalista toimintakykyä. (Ozkubat & Ozdemir 2014, 500-510). Inklusion onnistumiseksi koulun tehtävä on järjestää oppilaan tarvitsemat tukitoimet ja opettajan tulee yksilöllistää opetusmenetelmiä ja -materiaaleja oppilaalle sopiviksi (Thomazet 2009, 556).

2.3.1 Inklusion tukitoimet

Inklusio voidaan nähdä tukimallina, jonka keskiössä on ihminen eikä palveluja tarjoava organisaatio (Saloviita 2013, 93). Inklusiossa tukitoimet räätälöidään niitä tarvitsevan henkilön mukaan, hänen oppimistaan ja osallisuutta parhaiten tukien (Ozkubat & Ozdemir 2014, 500). Koulussa tämä tarkoittaa koulunkäynnin tukemista erilaisin tukimuodoin, ja tästä tarpeesta uuteen opetussuunnitelmaan on tullut kolmiportainen tuki (Takala 2010b, 21-23; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16§, 16a§, 17§). Sokean oppilaan kohdalla tuen saanti koulunkäyntiin on erittäin tärkeää, jotta vamman haitat pienenisivät mahdollisimman vähäisiksi. Inklusiivinen opetus tarkoittaa ajattelutavan muutosta, jossa vastuu kaikkien oppilaiden opettamisesta ja oppimisen esteiden poistamisesta on koululla, eikä erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla (vrt. integraatio). Tästä näkökulmasta haasteet ovat sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä, eivät yksilössä (Thomazet 2009, 556). Ympäristöä muokkaamalla ja opetusta yksilöllistämällä voidaan kehittää ja luoda mahdollisuuksia oppia. (Roe ym. 2014, 166.)

Kolmiportainen tuki on kirjattu lakiin (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16§, 16a§, 17§) sekä sitä on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 61-67). Kolmiportaisen tuen tarkoitus on taata oppilaalle hänen tarvitsema tuki yleisopetuksen ryhmässä opiskelemisen onnistumiseksi. Sokeiden oppilaiden kohdalla tämä tarkoittaa yleisimmin kolmiportaisen tuen kolmannen portaan eli erityisen tuen tarvetta (Näkövammaisten liitto ry 2018). Sokeiden oppilaan kohdalla erityinen tuki tarkoittaa mm. henkilökohtaista ohjaajaa, apuvälineitä (esim. pistekirjoituskone), näkövammaisille oppilaille tehtyä oppimateriaalia (esim. pistekirjoitetut oppikirjat, kohokuvataulut) sekä opetusmenetelmien muuttamista moniaistisiksi. Näkövammaisen oppilaan opetuksessa kokemalla oppiminen on tärkeää, joten hänen tulee saada tehdä havaintoja tunto- ja kuuloaistin avulla. Muutenkin monipuolinen aistien käyttö on keskeinen osa näkövammaisen oppilaan oppimisprosessissa. (Hännikäinen 2006, 76-77; Näkövammaisten liitto ry 2018.)

Pidennetty oppivelvollisuus tarkoittaa yhdentoista vuoden oppivelvollisuutta, ja se on kirjattu perusopetuslakiin (628/1998, 25§) mahdolliseksi oppilaille, joilla ei vamman tai sairauden vuoksi ole mahdollista saavuttaa perusopetuksen tavoitteita yhdeksässä vuodessa. Näkövammaisista lapsista sokeat sekä vaikeasti ja keskiasteisesti heikkonäköiset oppilaat kuuluvat yleensä pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, sillä opiskelutekniikat ja apuvälineiden käyttö vaativat enemmän aikaa ja erityistukea. Jos oppilaalla on pidennetty

oppivelvollisuus, hän kuuluu kolmiportaisen tuen erityisen tuen piiriin. (Hännikäinen 2006, 72; Näkövammaisten liitto ry 2018). Erityisen tuki tulee inkluusioperiaatteen mukaisesti toteuttaa yleisopetuksen luokassa ja tuen piirissä oleville oppilaille laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks) (Saloviita 2013, 176).

Hojks eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma kuvaa oppilaan yksilölliset oppimistavoitteet oppiaineittain ja aihealueittain. Sen laadintaan osallistuvat opettajat, vanhemmat sekä muut oppilaan kanssa toimivat henkilöt, ja usein mukana on myös oppilas itse. Hojks-palavereissa suunnitellaan moniammatillisesti oppilaan yksilölliset oppimistavoitteet oppiaineittain, ja etenemistavoitteet muilla osa-alueilla, esimerkiksi itsenäisessä liikkumisessa. Hojksiin kirjataan lyhyen sekä pitkän aikavälin tavoitteet, ja keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi siihen kirjataan oppilaan vahvuudet sekä oppimisen haasteet. (Takala 2010c, 128.) Näkövammaisille oppilaille hojksiin kirjataan opiskelutekniikoita, näönkäyttöä, liikkumistaitoa ja itsenäisen elämän taitoja koskevia tavoitteita (Hännikäinen 2006, 73).

Koulunkäynnin ohjaaja tukee sokean oppilaan opiskelua. Ohjaaja voi olla henkilökohtainen tai koko luokan yhteinen avustaja. Usein sokean oppilaan ohjaaja on henkilökohtainen, koska vaikeavammaisella henkilöllä on lain mukaan oikeus henkilökohtaiseen apuun opiskelua varten (laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987). Ohjaajan nimikkeitä on käytössä useita, esimerkiksi henkilökohtainen avustaja, koulunkäynnin avustaja ja koulunkäynnin ohjaaja, ja tässä yhteydessä käytän sokean oppilaan koulunkäyntiä tukevasta henkilöstä nimitystä ohjaaja. Ohjaaja voi olla koulutukseltaan koulunkäynnin ohjaaja, mutta muutkin koulutukset käyvät, esimerkiksi lähihoitajan tutkinto. (Takala 2010c, 124-125.)

Ohjaajan ammattitaitoa ovat oppilaan kasvun, kehityksen, oppimisen sekä toiminnan tukeminen ja ohjaaminen, sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen (Opetushallitus 2010, 17- 27). Ohjaajan työnkuva on erittäin monipuolinen. Työtehtäviä ovat esimerkiksi oppilaiden oppimisen tukeminen sekä koulun muissa tilanteissa, kuten välitunneilla ja ruokailuissa ohjaaminen, yksilöllisen materiaalin valmistaminen sekä yhteistyötilanteisiin, kuten hojks-palavereihin osallistuminen. (Takala 2007, 51.) Takalan (2007, 54) tekemän tutkimuksen mukaan ohjaajan työhön kuului yksitoista työtehtävää, jotka jakautuivat oppilaan kanssa toimimiseen, oppilaan ohjaamiseen/ opettamiseen yksin sekä välillisiin tehtäviin.

Sokean oppilaan ohjaajan tehtäviä ovat myös ympäristön kuvailu ja liikkumistaidon ohjaaminen. Esimerkiksi oppitunneilla sosiaalisten tilanteiden kuvaaminen sekä opetuksessa näytettävän materiaalin sanallistaminen kuuluvat ohjaajan työnkuvaan. Oppilaan liikkumistaidon ohjaaminen, esimerkiksi koulun tiloissa itsenäiseen liikkumiseen ohjaaminen, on keskeistä omatoimisuuteen ohjaamisen kannalta. Yksi ohjaajan tärkeä tehtävä on pyrkiä tekemään itsensä mahdollisimman tarpeettomaksi. Oppilaan itsenäisyyden tukemiseksi ohjaaja ei saa tehdä asioita hänen puolestaan tai huolehtia liikaa. Oppilaalla on oikeus oppia oppimaan, ja tähän ohjaajan tulee häntä tukea. (Julkunen 2006, 140-141; McKenzie & Lewis 2008, 466-467.)

Sokean oppilaan ohjaaja toimii yhteistyössä opettajan kanssa, ja opettajan tulee kertoa oppimisen tavoitteet ohjaajalle, jotta hän osaa toimia parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan kanssa. Olisi hyvä, jos opettaja kertoisi etukäteen mitä tunneilla tullaan tekemään, jolloin ohjaaja voisi suunnitella omat työnsä sen mukaan, ja ohjaajan ajankäyttö olisi mahdollisimman tarkoituksenmukaista. (Takala 2007, 55.) Ohjaajan ja opettajan yhteisen suunnittelun merkitys korostuu, kun oppilas tarvitsee tunneilla yksilöllisesti valmistettua materiaalia ja opetusvälineitä. Sokean oppilaan kohdalla ei ole mahdollista, että suunnittelu tapahtuu välitunnilla ennen oppitunnin alkua. Pistemateriaalien ja erilaisten tunnusteltavien materiaalien valmistus vaatii aikaa, ja tämä vaatii opettajalta oppituntien suunnittelua hyvissä ajoin etukäteen. (Julkunen 2006, 141-142; Takala 2007, 54-55.) Sokean oppilaan oppimista edistäisi, jos hän voisi tutustua tuleviin piste- ja oppimateriaaleihin ennen kyseistä oppituntia. Silloin hän voisi tunnilla keskittyä oppimiseen, eikä materiaaleihin tutustumiseen menisi niin paljon aikaa. (Cox & Dykes 2001, 72.)

Erityinen tuki sokeiden lasten kohdalla tarkoittaa myös valtion alaisuudessa toimivan **oppimis- ja ohjauskeskus Valterin** tarjoamia palveluja. Valtion oppilaitoksille on lailla (perusopetuslaki 628/1998, 52§) säädetty erityisopetuksen tukitehtävät, ja Sosiaali- ja terveysministeriön (2018, 45) toimintaohjelman 2018-2019 mukaan kunnat tarvitsevat ulkopuolista konsultaatiota erityisesti vaativamman tuen toteuttamiseksi. Tällä konsultaatiolla tarkoitetaan esimerkiksi ohjauskäyntejä kouluihin, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukijaksojen järjestämistä sekä koulujen henkilökunnan kouluttamista. Toimintaohjelmassa todetaan myös kuntien tarvitsevan tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toimintakyvyn arviointiin, kuntoutuksen toimeenpanoon sekä yksilöllisen materiaalin laadintaan (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 45). Valterin ohjaus- ja tukipalvelut tuottavat kyseisiä palveluja

näkövammaisille oppilaille ja heidän kanssaan työskentelevälle henkilökunnalle (Valteri valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus 2018).

Valteri on Opetushallituksen alaisuudessa toimiva oppimis- ja ohjauskeskus, jolla on kuusi toimipistettä eri puolilla Suomea. Valtion erityiskoulut muodostivat aikaisemmin Valteri-verkoston, mutta toimivat omina erillisinä toimipisteinä. Syksyllä 2015 Valteri-verkoston toimipisteet (koulut ja ohjauskeskukset) yhdistyivät samaksi organisaatioksi, ja kulkevat nyt saman nimen alla, Valteri. (Siiskonen, Alila, Hännikäinen, Pitkänen & Walle 2016, 66.) Tämän tutkimuksen aineistositateissa mainitaan Onerva, ja se on Valterin Jyväskylässä sijaitseva toimipiste. Vielä 2010-luvun alussa sen nimi oli Jyväskylän näkövammaisten koulu. Kyseisellä koululla on pitkä perinne näkövamma-asioihin erikoistuneena oppilaitoksena, sekä näihin tuen ja ohjauksen tarjoajana.

2.3.2 Opetuksen erityispiirteitä

Yleisopetuksen luokassa sokea oppilas opiskelee koulun opetussuunnitelman mukaan, mutta opetuksessa otetaan huomioon hänen erityistarpeet ja opetusta yksilöllistetään tarvittaessa. Sokean oppilaan kohdalla kaikkea ei tarvitse yksilöllistää, usein oppimistavoitteet voivat olla samat kuin näkeville luokkakavereilla, ainoastaan menetelmiä tavoitteiden saavuttamiseksi yksilöllistetään (Cox & Dykes 2001, 73). Oppimistavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi kuvataan vuosittain oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (hojks), ja opetuksen tukitoimia suunnitellaan yhdessä Valterin tuki- ja ohjauspalveluiden ohjaavan opettajan kanssa. (Kangasaho 2006, 100; Valteri valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus 2018.)

Sokean oppilaan opetuksen erityispiirteitä ovat moniaistisuus, havainnollistaminen, pistekirjoituksen opettaminen, kuvalukeminen sekä itsenäiseen toimintaan ohjaaminen. Yksi tärkeimmistä periaatteista opetuksessa on **moniaistisuuden huomioiminen**, koska oppilas saa tietoa ympäristöstään tuntotiedon ja eri aistien avulla. Esimerkiksi tunnustelemalla, kuuntelemalla, haistamalla ja maistamalla oppilaan tulee oppia tekemään johtopäätöksiä ja luomaan mielikuvia ympäristöstä ja sen tapahtumista. Tästä syystä **havainnollistaminen** oppitunneilla on erittäin tärkeää. Sokea oppilas tarvitsee konkreettista, käsin kosketeltavaa materiaalia asioiden syy-yhteyksien ymmärtämiseksi. Eri aistikanavien kautta saatu tieto auttaa oppilasta muodostamaan opittavista asioista kokonaiskuvan, ja itse asioita tekemällä ja kokeilemalla asiat opitaan ja muistetaan paremmin. Erilaisten havaintomateriaalien käyttö

oppitunneilla on keskeistä tämän saavuttamiseksi. Havaintomateriaaleja ovat esimerkiksi pienoismallit, äänikirjat sekä kohokuvat ja -kartat. (Cox & Dykes 2001, 72; Kangasaho 2006, 101.)

Pistekirjoitus (braillekirjoitus) on kansainvälinen kohokirjoitusjärjestelmä, jonka kehitti ranskalainen Louis Braille vuonna 1825, ollessaan oppilaana sokeainkoulussa Pariisissa (Kangasaho 2006, 103). Pisteiden opettaminen on yksi sokeiden opetuksen kulmakivistä, koska sen hallitseminen takaa oppilaalle luku- ja kirjoitustaidon, ja sitä kautta mahdollisuuden oppimiseen ja opiskeluun. Pistekirjoituksen hallitseminen vaikuttaa myös itsenäistymiseen, ja oman elämän hallintaan. (Roe ym.2014,165.) Pistekirjoituksen opettelu alkuvaiheessa tärkeää on harjoittaa molempien käsien käyttöä pisteiden tutkimisessa, jotta sormenpäät tottuvat tunnistamaan pisteitä ja kädet oppivat liikkumaan riviltä toiselle sujuvasti. Pisteiden lukemaan ja kirjottamaan opettelu vie oppilaalta huomattavasti enemmän aikaa kuin lukemaan opettelu näkeviltä luokkakavereilta, ja siitä syystä tähän on syytä varata paljon aikaa. Pisteiden opettelu alkuvaiheessa tulee harjoitella myös kognitiivisia ja avaruudellisia käsitteitä, suuntia, kokoeroja sekä muotojen ja numeroiden vastaavuuksia. (Kangasaho 2006, 105-106; Roe ym. 2014, 167.)

Pistekirjoja, äänikirjoja sekä kohokuvia ja -kartoja tuottaa ja välittää Suomessa *Celia-kirjasto*. Celia on opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimiva asiantuntijakeskus, joka tukee yhdenvertaisuutta lukemisessa ja oppimisessa. Pistekirjoja on Celiasta lainattavissa noin 5000, ja kokoelma sisältää eri kielistä kauno- ja tietokirjallisuutta. Pistekirja tulostetaan lainaajalle, eli lainaaja saa aina oman kappaleen kirjasta eikä sitä palauteta. Celian pisteoppikirjat muuttuivat maksuttomiksi tammikuussa 2018. Pisteoppikirjoihin on tilattavissa aihetta tukeva kohokuvaliite, ja opettajia ja ohjaajia varten aihekohtaiset kohokuvastot sisältävät niiden käyttöön liittyviä pedagogisia vinkkejä. (Celia 2018.)

Sokean oppilaan **käsien käytön harjoittaminen** on yksi opetuksen lähtökohdista, joka on tärkeää myös pistekirjoituksen oppimisen kannalta. Oppilaan tulee oppia käyttämään käsiään aktiivisesti, ja oivaltaa, että kaikki mihin kädet koskevat on tutkittava. Oppilaan omatoimiseksi ohjaaminen vaatii alussa opettajalta työtä, mutta mitä taitavampi oppilas on itsenäisesti tutkimaan asioita, sitä helpompi hänen on myöhemmin omaksua uusia asioita. Herkät ja tutkivat kädet mahdollistavat tiedon saannin ja sormenpäiden herkistyminen auttaa pistekirjoituksen opettelussa. Myös kuvalukeminen helpottuu, kun kädet ja sormet ovat herkistyneet tutkimiselle. Kuvalukemisella tarkoitetaan muovisia kohopainettuja kuvia sekä

itsetehtyä materiaalia, joita sokea oppilas tarvitsee paljon asioiden konkretisoimiseksi. (Cox & Dykes 2001, 72; Kangasaho 2006, 102.)

Kuuntelutaidon harjaannuttaminen on tärkeää, koska sokea oppilas toimii paljon kuuloaistin varassa. Tarkka kuuntelu ja kuullun erottelukyky vaikuttavat luokkatyöskentelyyn ja oppimiseen. Esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taustalla olevat fonologiset taidot vaativat kuulonvaraista äänteiden erottelua sanoista. Kuuntelutaitoa kehitetään esimerkiksi herkistämällä kuulo tarkkailemaan ympäristön ääniä, äänilähteen suuntaa ja paikkaa. (Roe ym. 2014, 169.) Sokea oppilas saa suurimman osan opetuksesta kuulonvaraisesti, ja opettajan tulee muuttaa opetusmenetelmiään enemmän kuunteluun perustuvaksi. Opettajan tulee myös sanallistaa kaikki näkeville oppilaille suunnatut materiaalit, kuten kuvat ja kuviot. Opettajan pitää kuitenkin huomioida, ettei sokea oppilas välttämättä ymmärrä kaikkea kuulemaansa samalla tavalla kuin näkevät ymmärtävät heille suunnatun visuaalisen materiaalin. Kuultu liitetään mielikuviin, jota kautta asia ymmärretään, ja on todennäköistä, että sokealla oppilaalla on vähemmän näitä mielikuvia, koska niiden muodostuminen vaatii konkreettisen kokemuksen asiasta. Tästä syystä opetettavien asioiden havainnollistaminen muiden aistien kautta merkittävää. (Cox & Dykes 2001, 72; Roe ym. 2014, 169.)

Kuvailu tarkoittaa ympäristön ja siinä olevien esineiden, asioiden sekä henkilöiden sanallista kuvaamista. Kuvailun avulla näkövammaisen henkilö saa tietoa mitä ympärillä on, sekä se tukee hänen omia aistihavaintoja ympäristön tapahtumista. Kuvailija kuvailee tilan ja tilanteen mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti. Oppitunnilla esineiden ja tavaroiden kuvailun yhteydessä oppilaan kannattaa antaa itse tutkia esinettä, jolloin aistihavainto ja sanallinen kuvaaminen tukevat toisiaan. Tämä auttaa tilanteissa, joissa oppilaan ei ole mahdollista kokeilla kuvailtavaa kohdetta itse, vaan hän voi liittää kuvailun mielikuvissaan aikaisemmin kokemaansa. Kuvailua tulee käyttää erityisesti auttamaan liikkumista ja tilan hahmotusta. (Lahtinen, Lahtinen & Paavolainen 2006, 181-182, 190.)

Itsenäiseen liikkumiseen ohjaaminen on tärkeää sokean oppilaan itsenäisyyden ja omatoimisuuden kannalta. Liikkumistaidolla tarkoitetaan sitä, että sokea henkilö pystyy liikkumaan missä tahansa tilassa tai ympäristössä turvallisesti, tehokkaasti ja itsenäisesti (Emerson & Corn 2006, 331). Heti koulun alkaessa oppilasta tulee ohjata liikkumaan itsenäisesti tilasta toiseen, sekä toimimaan ruokailussa. Koulun alueelta kannattaa opettaa oppilaalle tietyt ”maamerkit”, joiden avulla hän tunnistaa missä kohdassa on (Cox & Dykes

2001, 69). Kyky lukea ympäristöä on liikkumistaidon kannalta keskeinen taito (Ekholm 2009, 143). Liikkumistaidon ohjaajan on hyvä käydä koululla ohjaamassa henkilökuntaa ja kertomassa oppilaan vahvuuksista sekä tavoitteista itsenäisen liikkumisen harjoittelun osalta. Liikkumistaitoa harjoitellessa oppilaan tulee voida liikkua vapaasti, turvallisesti ja itsenäisesti. Aluksi voidaan keskittyä perusliikkumiseen ja itsenäiseen toimintaan, ja myöhemmin reittien opetteluun sekä laajempaan ympäristön hallintaan. Jos sokea oppilas liikkuu jatkuvasti opastettuna tai käyttää ainoastaan tuttuja reittejä, hänen mahdollisuudet tutkia ympäristöä ovat vähäiset. Mitä enemmän oppilasta kannustetaan vapaaseen liikkumiseen, sitä paremmin hän oppii hahmottamaan ja kehittämään tilaan liittyviä käsitteitä. (Cox & Dykes 2001, 68-69; Hirn 2006, 159-162, 174-176.) Valkoinen keppi on liikkumisen apuväline näkövammaisille henkilöille, jonka tarkoitus on suojata törmäyksiltä sekä antaa palautetta ympäristöstä. Valkoinen keppi kertoo myös käyttäjänsä näkövammasta, ja se viestii muita ihmisiä huomioimaan hänet esimerkiksi liikenteessä. (Hirn 2006, 170-171; Näkövammaisten liitto ry 2018.)

Itsenäisen liikkumisen mahdollistaa osaltaan ympäristön esteettömyys, johon tulee sokean oppilaan kohdalla kiinnittää huomiota. Esteettömyys tarkoittaa laajemmin liikkumisen ja kommunikaation esteettömyyttä sekä asenteellista ja sosiaalista esteettömyyttä (Ekholm 2009, 200). Nämä esteettömyyden lajit vaikuttavat Ekholmin (2009, 201) mukaan toisiinsa, etenkin niin, että liikkumisen ja kommunikaation esteettömyys vähensi myös asenteellista ja sosiaalista esteettömyyttä. Esteettömyydellä tarkoitetaan myös rakennetun ympäristön muuttamista kaikille liikkujille turvallisiksi ja helppokulkuisiksi (Invalidiliitto ry 2018). Suomessa valtioneuvosto on antanut uudet määräykset koskien rakennuksien esteettömyyttä, ja se on tullut voimaan 1.1.2018 (Valtioneuvoston asetus rakennuksen esteettömyydestä 241/2017). Koulussa sokean oppilaan liikkumisen esteettömyys turvataan kiinnittämällä huomiota mahdollista vaaraa aiheuttaviin paikkoihin. Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristöstä tulee poistaa tai suojata oppilaan pään korkeudella olevat kulmat ja esteet, sekä portaiden ja tasoerojen muutokset on merkattava. Sokean oppilaan kohdalla merkkaukset tapahtuu tunnusteltavien tarranauhojen avulla. Nämä tuntokontrastit auttavat portaiden ja tasoerojen havaitsemista. Mattoihin on hyvä laittaa liukuesteet ja seinille ohjaavat (tunnusteltavat) listat antamaan suuntavihjeitä, jotka auttavat liikkumaan koulun tiloissa. (Hirn 2006, 174.)

3 SOKEAN OPPILAAN OSALLISUUS

Osallisuus on käsitteenä laaja ja se sisältää monenlaisia ulottuvuuksia. Osallisuudessa keskeistä on toimintamahdollisuus muiden ihmisten kanssa. Osallisuus on ilmiö, joka liittyy yksion suhteeseen yhteisöihin, joita voivat esimerkiksi olla perhe, koululuokka, kunta tai yhteiskunta. Osallisuutta voidaan siten nähdä eri laajuisena ja tasoisena, riippuen siitä mistä yhteisöstä on kyse. Osallisuus on ennen kaikkea yksilön kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista ja kuulluksi tulemisesta, joten osallisena oleminen ei ole pelkästään mukana olemista, vaan mahdollisuutta vaikuttaa yhteisöön, johon kuuluu. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2015, 14-16; Kiilakoski, Nivala, Ryyänen, Gretscher, Matthies, Mäntylä, Gellin, Jokinen & Lundbom 2015, 252-253.)

Osallisuus on englannin kielellä participation, joka kääntyy suomenkielellä sekä osallisuus että osallistuminen, jotka suomenkielessä erotetaan toisistaan. Kiilakoski ym. (2015a, 15-16) ovat määritelleet osallisuuden ilmenevän kahdella tasolla, yhteisöllisellä sekä yksilöllisellä. Ensimmäinen liittyy yhteisön jäsenenä toimimiseen, vastuun saamiseen ja kantamiseen sekä todelliseen vaikutusmahdollisuuteen yhteisössä, kun taas toinen taso liittyy yksilön oikeutteen omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana yhteisöä. Osallisuuden edistämisestä puhuttaessa liitetään siihen myös paljon muita käsitteitä, kuten mukaan kuuluminen, yhteisöllisyys, voimaantuminen, osallisuuden esteiden poistaminen sekä ennaltaehkäisevä ja korjaava toimintana. (Kiilakoski ym. 2015a, 16-17.)

Lasten ja nuorten osallisuus on huomioitu useissa sopimuksissa ja kansallisissa laeissa. Esimerkiksi YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa sanotaan lapsella olevan oikeus mielipiteen vapauteen sekä tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimitissa (Unicef). Kansallisissa laeissa perustuslaki (731/1999), perusopetuslaki (628/1998), oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) sekä lastensuojelulaki (417/2007) takaavat lapsille ja nuorille oikeuksia, jotta heidän osallisuus ja turvallisuus mahdollistuisi. Koska lasten ja nuorten asemaa pyritään turvaamaan useiden lakien nojalla, voidaan yhtenä yhteiskuntamme arvoista nähdä olevan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen (Manninen 2015).

Osallisuus ja siihen vaikuttaminen voidaan nähdä sekä sosiaalisesta että poliittisesta näkökulmasta. Sosiaalisesta näkökulmasta on kyse, kun puhutaan syrjäytymisen ehkäisystä, erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja nuoriin kohdistuvista toimista tai ryhmäilmiöitä huomioivasta työstä. Poliittisesta näkökulmasta osallisuus liitetään päätöksentekoon ja yhteisön toimintaan vaikuttamiseen. Vahva osallisuuden edistäminen vaatii sekä sosiaalisen että poliittisen näkökulman huomioimisen. (Kiilakoski ym. 2015a, 16-17.) Martin & Franklin (2010, 101) tuovat esille erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden (participation) haasteet, sillä he usein tarvitsevat aikuisten tukea osallistumisen mahdollistamiseksi. Esimerkiksi lapset, joilla on kommunikaation tai liikkumisen haasteita, tarvitsevat tuekseen osaavia aikuisia, jotka eivät tee tai päätä asioita heidän puolestaan, vaan auttavat lasta toimimaan itse. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla kysymys osallisuuden mahdollisuudesta ei ole siinä onko se mahdollista, vaan siinä kuinka se mahdollistetaan. (Martin & Franklin 2010, 101-102.) Osallisuudella on suuri merkitys lapsen ja nuoren hyvinvoinnin kannalta, ja sitä tulee edistää kaikissa lasten ja nuorten yhteisöissä monella eri tasolla. Arjen toiminnan tasolla osallisuus edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumiseen innostavaa fyysistä ympäristöä. Osallisuus mahdollistetaan ihmisten välisessä aidossa kohtaamisessa, ja sitä rakennetaan yhteisen tekemisen kautta, jossa henkilölle välittyy tunne yhteenkuuluvuudesta ja omasta arvokkuudesta yhteisössä. (Kiilakoski ym. 2015a, 26-28; Kiilakoski ym. 2015b, 253.)

3.1 Osallisuus koulussa

Peruskoulun yhtenä tehtävänä on liittää oppilaat yhteiskuntaan ja antaa heille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteiskunnan toimintaan. Koulujärjestelmällä on yksilöiden opettamisen lisäksi vahva yhteiskunnallinen tehtävä turvata tulevaisuuden demokratian toimintaedellytykset. Tästä näkökulmasta koulun tehtävä on edistää oppilaiden ”sivistyksellistä kyvykkyyttä”, ja onnistuessaan tämä näkyy oppilaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sitoutuvana asenteena, aktiivisena osallistumisena oppimisprosessiin sekä oppimistehtävien suorittamiseen. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa 2015, 98-99.) Myös Kiili (2006, 93) on kirjoittanut Laineen (2000) mukaan peruskoulun olevan valtiollisesti organisoitu laitos, jonka

tärkeimpiä tehtäviä on oppilaiden sosiaalistaminen vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään opettamalla heille tietoja ja taitoja, sekä sopeuttamalla heidät kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Koulu ylläpitää ja sääntelee yhteiskunnallista tasapainoa kasvattamalla yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, sekä osallistuu tasa-arvoisen yhteiskunnan kehittämiseen (Kiili 2006, 93). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös koulun yhteiskunnallinen tehtävä, ja sen mukaan koulun tehtävä on oppilaiden kasvattamisen eettiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetuksen tehtäväksi on annettu tasa-arvon, yhdenmukaisuuden sekä oikeudenmukaisuuden edistämisen. Opetuksen tarkoitus on lisätä oppilaiden inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, joka koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. (Opetushallitus 2016, 18-19.)

Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on merkittävä, mutta yhtä merkittävä koulu on lasten ja nuorten arjen toimintaympäristönä. Koulussa oppilaat viettävät aikaa vertaisryhmän parissa, ja tärkeää on huomioida millaisia vuorovaikutuksen, osallistumisen ja vaikuttamisen muotoja koulu oppilailleen tarjoaa. Oppilaat omaksuvat sääntöjä, toimintatapoja ja osallistumisen mahdollisuuksia koulussa saamien kokemusten kautta. Koulu on sosiaalisen elämän ympäristö, jossa oppilaiden keskinäiset sekä oppilaiden ja henkilökunnan väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat kouluyhteisön muodostumiseen. Nämä vuorovaikutussuhteet yhteisön jäsenten välillä, sekä koulun tasolla rakennettu kokemuksellinen yhteenkuuluvuuden tunne, ovat tärkeitä oppilaiden kasvun näkökulmasta. (Gellin ym. 2015, 101-103, 123.)

Gellin ym. (2015, 127) mukaan sosiaaliseen osallisuuteen koulussa vaikuttavat oppilaiden suosiohierarkiat, joita tuotetaan ja ylläpidetään keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Suosiohierarkioiden rakentumisessa keskeistä on samanlaisuuden ja tavallisuuden normi. Vaikka kouluympäristössä syrjityksi voi joutua kuka tahansa, ovat tavalla tai toisella erilaisina pidetyt oppilaat enemmän vaarassa joutua epäsuosioon, syrjään tai syrjityksi. Itä-Suomen yliopistossa toteutetun Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa -tutkimushankkeen verkkokyselyaineiston (N= 337) perusteella erityisesti syrjinnän kohteeksi joutumisen riski koulussa on lapsilla ja nuorilla, joilla on jonkin toimintakykyä haittaava vamma tai pitkäaikaissairaus. Tutkimuksen mukaan heistä 74% kertoi kokeneensa epäystävällistä kohtelua ja 69% kertoi tulleen jätetyksi porukan ulkopuolelle. Lisäksi 34% heistä kertoi joutuneensa koulussa väkivallan kohteeksi. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio 2010, 23.) Sokeiden oppilaiden yksinäisyyttä tutkineiden Hadidin ja Al Khateebin (2013, 167) mukaan

sokeat oppilaat (N= 90) ovat yksinäisempiä verrattuna muihin oppilaisiin. He viittaavat myös useisiin aikaisempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat yksinäisyyttä enemmän kuin muut oppilaat. Tutkimuksissa yksinäisyys on usein liitetty sosiaalisten taitojen puutteeseen sekä kavereiden puuttumiseen. (Hadidi & Al Khateeb 2013, 167-168, 170.)

3.2 Osallisuuden tukeminen

Osallisuutta edistetään koulussa tukemalla oppilaiden sosiaalista toimintakykyä sekä positiivisia vertaissuhteita (Ozkubat & Ozdemir 2014, 500). Sokean oppilaan osallisuutta luokassa voidaan tukea sosiaalisia taitoja sekä itsenäisen liikkumisen taitoja vahvistamalla. Oppilaat, joilla on hyvät sosiaaliset sekä itsenäisen elämän taidot, pääsevät paremmin mukaan kouluyhteisöön ja muodostavat suuremman sosiaalisen verkoston. Oppilailla, joilla on näkövamma, on näkeviä oppilaita suurempi riski olla oppimatta näitä taitoja ilman opetusta, koska useat näistä taidoista opitaan muita seuraamalla ja matkimalla. (Lewis & Iselin 2002, 335; Sapp & Hatlen 2010, 340-341.) Luokanopettajan vastuulla on jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden mahdollistaminen opetuksessa, yhteisissä asioissa sekä sosiaalisissa suhteissa (Manninen 2015). Sokean oppilaan opettajalla on velvollisuus opettaa sosiaalisia ja itsenäisen elämän taitoja oppilaalle, sillä niiden vaikutus on tulevaisuuden kannalta merkittävämpi kuin akateemisten taitojen osaamisella (Sapp & Hatlen 2010, 342).

Sosiaaliset taidot ovat merkittäviä ystävyys-suhteiden luomiselle ja koulussa viihtymiselle. Huurre ja Aro (2000) viittaavat omiin sekä muiden aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan henkilöillä, joilla on näkövamma, on usein vaikeaa luoda ja ylläpitää ystävyys-suhteita, heillä on vähän ystäviä ja sosiaalisia kontakteja sekä he kokevat sosiaalista eristäytyneisyyttä. Heidän tutkimuksessaan mukana olleet näkövammaiset henkilöt kertoivat näkövammaan haittaavan sosiaalisia suhteita. He viittasivat samaa aihetta tutkineeseen Rosenblumiin (1997, 1998), joka oli raportoinut samanlaisista tuloksista, ja erityisesti sokeiden henkilöiden kokeneen yksinäisyyttä. Hänen tutkimuksensa mukaan sokeilla henkilöillä on myös vähemmän parhaita ystäviä kuin heikkonäköisillä henkilöillä. (Huurre & Aro 2000.) Myös Gold, Shaw ja Wolffe (2010) raportoivat tutkimuksensa mukaan, että näkövammaisilla nuorilla (N=328) on vähemmän sosiaalisia suhteita, ja mitä vakavammasta näkövammasta oli

kyse, sitä passiivisempaa nuorten vapaa-ajan vietto oli ja sitä vähemmän sosiaalisesti aktiivisia he olivat.

Sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Cox ja Dykes (2001, 74) viittaavat aikaisempaan tutkimukseen (Erin, Dignan & Brown 1991), jonka mukaan näkövammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen kehitys voi olla jäljessä ikätason mukaista kehitystä. Tämä voi johtua siitä, ettei lapsella ole näönvaraisia vihjeitä siitä, miten käyttäydytään sosiaalisissa tilanteissa, tai hänellä ei ole ollut tarpeeksi tilaisuuksia oppia sosiaalisia taitoja ennen koulun aloitusta. (Cox & Dykes 2001, 74.) Myös Ozkubat ja Ozdemir (2014, 501) tuovat esille tärkeyden päästä tekemisiin erityisesti ikätovereiden kanssa sosiaalisten taitojen kehittymiseksi. Roe ym. (2014, 170) mukaan on todennäköistä, että sokeat lapset viettävät lapsuudessa enemmän aikaa aikuisten kuin lasten kanssa, ja vapaaseen leikkiin osallistuminen on vähäisempää kuin ikätovereilla, jolloin sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään.

Puutteet sosiaalisissa taidoissa vaikuttavat negatiivisesti kaverisuhteisiin (Ozkubat & Ozdemir 2014, 503), joten näiden taitojen opettaminen sokealle oppilaalle viimeistään koulun alkaessa on tärkeää. Sokea oppilas tarvitsee tilaisuuksia päästä tutustumaan luokkakavereihin, ja opettajan tulee huolehtia, että näitä tilanteita pääsee syntymään. Sokea oppilas ei automaattisesti yhdistä nimeä tiettyyn oppilaaseen, vaan hänen täytyy päästä tutustumaan luokkakavereihin henkilökohtaisesti. (Cox & Dykes 2001, 68.) Roe ym. (2014, 167) esittävät huolen, ettei näkövammaisen oppilas ehkä saa yhtä paljon oppimiskokemuksia luokkakavereiden kanssa kuin muut oppilaat. Sokean oppilaan on saatava olla osa luokkaa kuten kaikki muutkin, ja hänen on päästävä osalliseksi luokan toimintoihin ja tapahtumiin. Yhdessä olemisen kautta sosiaaliset taidot kehittyvät ja osallisuus mahdollistuu. (Roe ym. 2014, 167, 173; Dimigen, Roy, Horn & Swan 2001, 163.)

Sokealle oppilaalle sosiaalisista taidoista opetettavia asioita ovat esimerkiksi keskustelutaito sekä kuinka suunnata keho kohti keskustelukumppania. Sokealle voi olla vaikea hahmottaa kehon asentoa ja orientoitua tilassa toisia kohti, joten näitä asioita tulee yhdessä harjoitella. Katsekontakti ja kasvojen ilmeet ovat näkeville tärkeitä keskustelun aikana, ja tästä on hyvä myös kertoa sokealle oppilaalle. Myös käden ojennus tervehdyksessä, ja milloin sitä käytetään, on yksi opetettava asia. (Cox & Dykes 2001, 72-74; Emerson & Corn 2006, 336-337.)

Tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että sosiaalisten taitojen opettaminen jää usein ohjaajan vastuulle. McKenzie ja Lewis (2008, 465) raportoivat tutkimuksessaan, että tutkimukseen osallistuneista näkövammaisten oppilaiden ohjaajista (N= 107) 37% kertoi opettavansa sosiaalisia taitoja näkövammaiselle oppilaalle. Tutkimukseen osallistuneista näkövammaisten oppilaiden opettajista (N= 293) myös yli 20% vastanneista kertoi sosiaalisten taitojen opettamisen jäävän ohjaajan vastuulle. McKenzie ja Lewis (2008, 467) viittasivat myös aikaisempaan tutkimukseen (Wolffe ym. 2002), jonka mukaan näkövammaisten oppilaiden opettajat eivät juurikaan opeta sosiaalisia taitoja oppilailleen.

Tämä on erittäin huolestuttavaa, kun tiedetään sosiaalisten taitojen merkitys ystävyyssuhteiden luomisessa. Huurre ja Aro (2000) esittivät Kekeliksen (1992) mukaan, että näkövammaiset henkilöt joilla näitä taitoja ei ole, kokevat usein torjuntaa tai välinpitämättömyyttä kohtelua muilta ihmisiltä. Opettajien on tärkeää kiinnittää huomiota sosiaalisten taitojen opettamiseen, sillä vuorovaikutuksen tukeminen on merkittävää sosiaalisen kehityksen sekä oppimisen kannalta (Roe ym. 2014, 170). Erityisesti sokealle oppilaalle tulee opettaa kuinka lähestyä luokkakavereita ja kuinka tehdä aloite keskustelulle (Huurre & Aro 2000). Lisäksi Roe ym. (2014, 166) viittaavat aikaisempaan tutkimukseen (Aviles, Anderson & Davila, 2006), jonka mukaan lapsilla, joilla on haasteita sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä, on usein haasteita myös oppimisessa.

Ohjaaja on merkittävä tuki sokealle oppilaalle, mutta ohjaajan rooli on kuitenkin kaksijakoinen, sillä tutkimukset ovat osoittaneet myös negatiivisia vaikutuksia aikuisen jatkuvasta läsnäolosta. Giangreco, Edelmanin, Luisellin ja McFarlandin (1997, 12-13) mukaan ohjaajan jatkuva läsnäolo eristää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toisista oppilaista ja lisää hänen riippuvuutta aikuisesta. Heidän tutkimuksensa mukaan oppilaat saattoivat vältellä oppilasta, jonka mukana oli ohjaaja, ja toisaalta ohjaaja saattoi omalla toiminnallaan estää lasten väliset kontaktit, esimerkiksi viemällä oppilaan toiseen tilaan tekemään tehtäviä. Myös Mannisen (2015) mukaan yhtenä esteenä osallisuuden toteutumiselle voi olla ohjaajan liika läsnäolo, jolloin oppilas oppii aikuisen kanssa toimimiseen, mutta kontaktit toisiin lapsiin jää vähäiseksi ja sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään. Ohjaajan on tärkeää tietää milloin vetäytyä syrjemmälle, ja antaa oppilaan päästä tekemisiin luokkakavereiden kanssa ilman aikuisen läsnäoloa. (Roe ym. 2014, 173; Takala 2007, 51.) Sokea oppilas voi olla varsinkin aluksi melko riippuvainen ohjaajasta, ja siksi ohjaajan on tärkeä opettaa häntä liikkumaan itsenäisesti koulun tiloissa ja eri tilanteissa, kuten ruokailussa (Cox & Dykes 2001, 68-69).

Liikkumistaidon merkitys sokean oppilaan osallisuudessa on suuri, ja onnistuneeseen koulukokemukseen vaikuttaa vapaan liikkumisen mahdollistuminen koulun tiloissa ja sen alueella (Cox & Dykes 2001, 68). Huurre ja Aro (2000) tuovat myös esille itsenäisyyden merkityksen ystävyys-suhteiden rakentamisessa, sillä haasteet liikkumisessa sekä riippuvuus toisista ihmisistä vaikeuttavat kavereiden saantia. Giangreco ym. (1997, 13) olivat huomanneet, että oppilaat lähestyivät erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta helpommin, kun ohjaaja ei ollut läsnä. Sokean oppilaan kohdalla on tärkeää panostaa itsenäisyyden opettamiseen, sillä mitä paremmat itsenäisen elämän ja liikkumisen taidot oppilaalla on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on päästä sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokkakavereiden kanssa ja viihtyä koulussa. (Cox & Dykes 2001, 68-69; Dimigen ym. 2001, 163-164.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä pro gradu -tutkielmassa tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta. Tutkielman empiirinen osuus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella, ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tutkimuksessa mukana oli kolme yleisopetuksen luokanopettajaa, joiden luokalla oli sokea oppilas. Aineiston analyysi on toteutettu laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Seuraavissa alaluvuissa kerron, kuinka tutkimus on toteutettu.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa halusin selvittää luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sokean oppilaan inklusioon vaikuttavista tekijöistä?
2. Millaisena opettajat näkevät sokean oppilaan osallisuuden yleisopetuksen luokassa?
3. Millaista tukea ja ohjausta luokanopettajat ovat saaneet sokean oppilaan inklusiossa?

Tutkimuskysymykset muotoilin alustavasti ennen aineistonkeruuta sen tiedon valossa, mitä minulla aikaisemmin oli tutkittavasta aiheesta. Tutkimuskysymykset kuitenkin muuntuivat matkan varrella, mikä on laadulliselle tutkimukselle tavanomaista. Moilasen ja Räihän (2015, 57) mukaan tutkijan ymmärryksen laajentuessa ja syventyessä tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät. Tutkija huomaa esimerkiksi tutkimuskysymystensä monimielisyyden, ja huomatessaan uusia näkökantoja hän täsmentää kysymyksiä. Minulle näin kävi kahden tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäinen kysymys koski alun perin inklusion onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä, mutta kirjoittaessani tuloksia huomasin, että inklusion toinen puoli, haasteet, jäivät kysymyksen ulkopuolelle. Muutin kysymyksen koskemaan inklusioon vaikuttaneita tekijöitä, joka mahdollisti myös haasteiden käsittelyn.

Tässä tutkielmassa näkökulma on luokanopettajien kokemuksissa inklusiosta ja sosiaalisesta osallisuudesta, eikä tuloksia voida yleistää kaikkea inklusiota koskevaksi. Tärkein asia inklusiosta on aina erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oma kokemus, erityisesti sosiaalisen osallisuuden kohdalla. Tässä tutkielmassa tämä näkökulma ei tule esille, vaan kuvaan luokanopettajien kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Valitsin tutkittavikseni opettajat, koska opiskelen itse luokanopettajaksi, ja halusin tutkia opettajien näkökulmaa inklusiosta. Tutkimuksen edetessä huomasin, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oma ääni olisi ollut arvokas lisä tälle tutkimusaiheelle.

4.2 Teemahaastattelu ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja kerättyä aineistoa käsitellään ainutlaatuisena. Aineiston tulkinnassa tarkoitus ei ole yleistää tutkittavaa asiaa, vaan ymmärtää ja kuvailla sitä syvemmin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152, 155.) Puusan ja Juutin (2011, 47) mukaan tutkimus on aineiston avulla tapahtuvaa tutkijan ja kohteen vuoropuhelua, ja tutkijan tulee ennen tutkimuksen aloitusta perustella oma näkökulmansa tutkimuskohteeseen. Koska tässä tutkielmassa haluan tutkia opettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusiosta, joka koskee vain pientä osaa opettajista, tarkoituksenmukaista oli valita laadullinen tutkimusote. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavien näkökulma, ja siinä keskitytään kuvaamaan yksittäisiä tapauksia. Keskeistä on tutkittavien kokemukset, ja tavoitteena on antaa teoreettinen tulkinta tutkimuksen kohteesta. (Puusa & Juuti 2011, 47-48.)

Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastattelumuotona, koska haastattelun aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 47-48) erottavat teemahaastattelun puolistrukturoidusta haastattelusta sillä, että varsinaisessa puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, vaikka haastatteliija voikin esittää ne vaihtelevassa järjestyksessä. Teemahaastattelussa haastattelu pohjautuu samoihin teemoihin, mutta niiden sisällä esitetyt kysymykset voivat vaihdella, eikä samoja kysymyksiä esitetä kaikille.

Tässä tutkimuksessa olen kerännyt haastatteluaineiston teemahaastattelujen avulla, jossa en esittänyt samoja kysymyksiä kaikille, vaan pidin haastattelujen aikana huolen, että keskustelimme kaikista teemoista. Tässä minua auttoi apukysymykset, joita olin teemojen alle miettinyt (Liite 2). Päädyin tällaiseen teemahaastatteluun, koska halusin pitää haastattelun mahdollisimman vapaamuotoisena ja keskustelunomaisena, mikä antaa haastateltavalla mahdollisuuden tuoda esille omia ajatuksia ja kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.)

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 47-48) ovat käyttäneet teemahaastattelun pohjana Mertonin, Fisksen ja Kendallin (1956) The Focused Interview-menetelmää, jonka mukaan tutkijan tulee tehdä tarkka sisältö- ja tilanneanalyysi haastattelun osa-alueita suunnitellessaan. Hirsjärven ja Hurmeen teemahaastattelu ei kuitenkaan edellytä etukäteen saatua tieteellistä tulosta haastatteluteemoista, vaan sen avulla voidaan vapaamuotoisemmin kerätä tutkimusaineistoa ihmisten ajatuksista sekä kokemuksista ennalta suunnitelluista teemoista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan haastattelun teemojen tulee olla tutkimuskysymysten pohjalta huolella mietitty etukäteen. Tähän perustuen olin suunnitellut teema-alueet alustavien tutkimuskysymysteni pohjalta.

Haastattelujen teema-alueita tässä tutkielmassa olivat esimerkiksi etukäteistieto näkövammasta, apuvälineistä ja integraatioon liittyvistä asioista, ennakkovalmistelut luokassa, opettajan tukiverkot, opettajan työn muuttuminen, sekä sosiaalinen integraatio. Jokaisen teema-alueen alle olin miettinyt noin kymmenen kysymystä, joita en esittänyt sellaisenaan, vaan ne olivat ennemminkin tueksi minulle ja niiden avulla tarkistin pitkin haastattelua, että etukäteen miettimäni asiat tulivat käsiteltyä. Teema-alueet pohjautuivat alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini, ja vaikka ne muuttivat tutkimuksen edetessä, teema-alueet jäivät alkuperäiseen muotoonsa, koska tässä vaiheessa haastattelut olivat jo pidetty. Siitä syystä esimerkiksi integraatio-termi näkyy teema-alueissa, vaikka tutkimuskysymyksiin se on vaihtunut inkluusioksi.

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat valitaan harkinnanvaraisesti siten, että he tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja hellä on kokemusta kyseisestä asiasta. Keskeistä on se, että aineistosta saadaan tarkoituksenmukainen, ja että haastateltavat edustavat ryhmää, joka on tutkittavan ilmiön kannalta relevantti. (Puusa & Juuti 2011, 55.)

Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla yleisopetuksen alakoulun luokanopettajia, joiden luokalla oli sokea oppilas. Opettajat löytyivät tutkimukseeni näiden lasten vanhempien avulla, kun lähestyin heitä sähköpostilla ja he välittivät viestiäni eteenpäin lastensa opettajille.

Haastateltavia opettajia on tässä tutkimuksessa kolme. Rajasin haastateltavat siten, että heillä ei ollut aikaisempaa kokemusta näkövammaisten kanssa työskentelystä, koska yhtenä tutkimuksen kohteena oli miten opettajat ovat saaneet tukea ja ohjausta työssään. Opettajat, joilla aikaisempaa kokemusta ei ollut, tarvitsevat todennäköisesti enemmän tukea ja ohjausta kuin opettajat joille asia on jo tuttu. Rajasin haastateltavat myös siten, että jokaisen opettajan luokalla ollut oppilas oli sokea, eikä esimerkiksi lievemmin heikkonäköinen oppilas. Tämä siksi, että sokeuteen liittyy paljon huomioitavia asioita, esimerkiksi kuvailu ja opastus, sekä erityisiä opetusmateriaaleja, kuten pistekirjat. Halusin selvittää, miten opettajat olivat kokeneet näiden uusien asioiden opettelun ja niiden huomioimisen työssään.

Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi en tarkemmin erittele mistä päin Suomea haastateltavat olivat, totean vain heidän olleen alakoulun opettajia, joilla jokaisella oli pitkä työkokemus luokanopettajana. Opettajat olivat opettaneet sokeaa oppilasta kahdesta viiteen vuotta. Vain yksi opettaja oli saanut olla oppilaan kanssa koko hänen alakouluajan. Oppilaat olivat olleet lähikoulussaan ensimmäisestä luokasta lähtien, joten on tarkoituksen mukaista puhua inklusiosta, eikä integraatiosta. Oppilailla oli tukijaksoja Valteri-koulu Onervassa kerran tai kaksi vuodessa, mutta muuten he opiskelivat yleisopetuksen luokassa.

Pidin haastattelut syksyn 2016 aikana opettajien työpaikoilla. Ennen haastattelujen aloittamista opettajat allekirjoittivat tutkimusluvat (Liite 1) ja koulujen rehtorit olivat antaneet suostumuksensa haastatteluille sähköpostilla. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia, ja vaikka tavoitteena oli mahdollisimman vapaamuotoinen ja keskusteleva haastattelu, tukena toimi kuitenkin teemahaastattelurunko (Liite 2). Nauhoitin haastattelut niiden myöhempää litterointia ja analysointia varten.

4.3 Aineiston analyysi sisällönanalyysillä

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvatkin sisällönanalyysiin, ja se voidaan nähdä sekä väljänä teoreettisena viitekehyksenä että yksittäisenä analyysimetodina. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja saada se järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Tätä analyysimenetelmää on myös kritisoitu, sillä vaikka sisällönanalyysillä saadaan järjestettyä aineisto tiivistettyyn ja

yleiseen muotoon, se ei anna suoria johtopäätöksiä. Tästä syystä sisällönanalyysiä voidaan pitää ”keskeneneräisenä”, sillä vaikka aineisto on kuvattu sen avulla tarkasti ja voidaan kuvata analysoinnin tuloksia, niin johtopäätösten teko ei suoraan onnistu tämän menetelmän avulla, vaan se jää tutkijan ajattelun varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91,103.)

Aineiston analyysi alkaa usein jo haastatteluvaiheessa, kun tutkija huomaa tiettyjen asioiden, tilanteiden tai teemojen toistuvuutta tai joidenkin samantyylisten esimerkkien esiintyvän usein haastateltavien puheissa. Tutkija voi jo tässä vaiheessa tehdä huomioita syntyneistä havainnoistaan, ja alkaa muodostaa malleja tai alustavia luokitteluja mielessään. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 136.) Varsinainen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on haastattelujen litterointi. Litterointi tarkoittaa aineiston kirjoittamista tekstiksi, ja sen voi tehdä koko haastattelusta tai valikoiden esimerkiksi litteroimalla vain teema-alueisiin liittyvät osat tai ainoastaan haastateltavan puhe. Tutkimustehtävä ja tutkimusote määrittelevät sitä kuinka tarkka litteroinnin tulisi olla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 138-139.) Ruusuvuori (2010, 425) huomauttaa, että myös haastattelijan puheenvuorot on syytä litteroida, jotta myöhemmin tekstiä tarkastellessa voidaan päätellä, vaikuttiko kysymyksen muotoilu saatuun vastauksen.

Litteroin haastattelukeskustelut kokonaisuudessaan tarkasti sana sanalta. Tämä siitä syystä, että haastateltavia oli vain kolme ja minulla oli tunne, että olimme haastattelujen aikana puhuneet oikeastaan vain tutkimukselleni oleellista asiaa, joten en halunnut jättää mitään osia keskusteluistamme pois tutkimuksen tässä vaiheessa. Litteroin myös omat puheenvuoroni, koska osa vastauksista liittyi suoraa niihin, eikä vastausten sisältöä olisi voinut kokonaan ymmärtää ilman omien kysymysteni tai puheenvuorojeni lukemista (vrt. Ruusuvuori 2010, 425).

Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi useamman kerran. Tekstiä minulla oli noin kuusikymmentä sivua, josta haastattelut 1 ja 3 olivat pisimpiä. Opettaja puhui haastattelussa 1 n. 5000 sanaa, haastattelussa 2 n. 3000 ja haastattelussa 3 n. 4500 sanaa. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 143) ehdottavat Deyn (1993) mukaan esittämään aineistolle kysymyksiä lukemisen aikana. Näin lukeminen on aktiivista, ja aineistosta alkaa syntyä tutkijalle ajatuksia ja mielenkiinnon kohteita. Lukemisen aluksi pidin mielessä alkuperäisiä tutkimuskysymyksiäni, mutta lukemisen edetessä ne tarkentuivat ja osin muuttuivatkin. Esimerkiksi näkövammaisen oppilaan sosiaalisen osallisuuden näkökulma tuli yksittäiseksi tutkimuskysymykseksi vasta myöhemmin ja alkuperäinen tutkimuskysymykseni integraation fyysisestä, toiminnallisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta poistui.

Lukiessani litteroitua aineistoa otin tarkasteluun yhden tutkimuskysymyksen kerrallaan, ja alleviivasin tekstistä mielestäni siihen liittyvät kohdat. Tämän jälkeen tiivistin ilmaukset pelkistyksiksi, jotka aluksi kirjoitin tekstin viereen sivun marginaaliin ja myöhemmin kirjoitin puhtaaksi ja tulostin. Pelkistämisessä eli aineiston redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto pois, ja aineisto tiivistyy. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, ja siitä syystä käsittelin jokaisen tutkimuskysymyksen erikseen pelkistysiksi tehdessäni. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1.) näkyy esimerkki siitä, miten alkuperäiset ilmaukset pelkistyivät.

Taulukko 1. Alkuperäisilmauksien pelkistyminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys
<i>"..että oppilas sen työn jäljen pystyis jotenki tunnustelemaan ja että hän pysyis tutkimaan sitä, ettei se oo vaan semmonen, jota hän ei oikein pääse sitte oikeen näkemään edes käsillään.."</i>	oppilas voi tunnustella ja tutkia työtä
<i>"..joka (liikunta)tunnilla käytännössä, suunnistusjaksoa lukuun ottamatta, niin jotain yhteistä on aina.. esimerkiksi käytetään kiliseviä palloja, ja jokaiselle oppilaalle on silmälaput, että lähtee ihan samalta viivalta kaikki.."</i>	"samalta viivalta" leikkejä liikuntatunnilla

Pelkistykset jaoin aluksi teemoihin niiden sisällön mukaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta nämä olivat opettaja, ohjaaja, fyysinen ympäristö sekä resurssit. Tämän jälkeen otin käsittelyyn yhden teeman kerrallaan (esim. opettaja), ja luokittelin sen sisältämät pelkistykset taas tarkasti pitäen mielessä sen, mitkä asiat kertovat mielestäni samasta asiasta. Tässä aineiston ryhmittelyssä, eli klusteroinnissa muodostetaan samaa tarkoittavista asioista luokkia. Tärkeää on pitää mielessä tutkimuskysymys, sillä ryhmittelyn tavoitteena on luoda pohja tutkimuksen perusrakenteelle, sekä saada alustavaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Teemat sisälsivät ala- ja yläluokkia. Alaluokkien yhdistämistä yläluokiksi mietin tarkasti, sillä luokittelu on olennaisen osa analyysiä ja tutkimuksen perusta. Luokat pitää perustella sekä käsitteellisesti että empiirisesti. Luokittelu on päättelyä, jossa koko ajan pidetään mielessä tutkimustehtävä, mutta myös aikaisempi tietämys asiasta vaikuttaa tutkijan päättelyprosessiin.

(Hirsjärvi & Hurme 2009, 147-148.) Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2.) näkyy esimerkki teeman Opettaja sisältämistä ala- ja yläluokista.

Taulukko 2. Esimerkki teeman Opettaja sisältämistä ala- ja yläluokista

teema Opettaja		
pelkistys	alaluokka	yläluokka
<i>oppilas voi tunnistella ja tutkia työtä</i>	yksilöllistäminen	opettajan pedagoginen toiminta
<i>”samalta viivalta” leikkejä liikuntatunnilla</i>	osallisuuden huomioiminen	opettajan pedagoginen toiminta

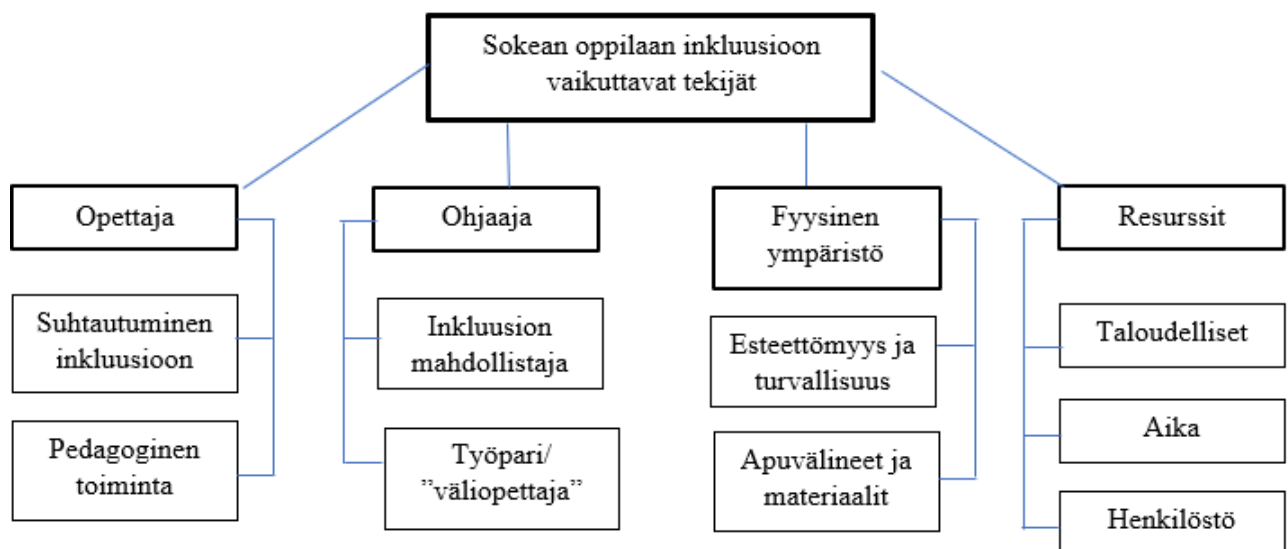
Aineiston analyysin abstrahointivaiheessa aineistosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä edetään luokkia yhdistelemällä niin kauan kuin aineiston kannalta on tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tässä tutkielmassa ala- ja yläluokkien muodostumisessa minua auttoi aikaisempi teorian tieto aiheesta. Luokkien muodostumisessa voidaankin puhua teoriaohjaavasta lähestymistavasta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) mukaan se tarkoittaa aineiston abstrahointivaiheessa muodostuneiden luokkien liittämistä teoreettisiin käsitteisiin, aiheesta ”jo tiedettyyn”. Esimerkiksi yläluokan *opettajan pedagogisen toiminta* alla olevat alaluokat *yksilöllistäminen*, *osallisuuden huomioiminen* sekä *monipuolisuus opetusmenetelmissä* pohjautuvat aikaisempaan teorian tietoon inkluusioon vaikuttavista tekijöistä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inklusioista. Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimuskysymyksiä tässä tutkimuksessa on kolme, joista ensimmäinen käsittelee inklusioon vaikuttavia tekijöitä, toinen sokean oppilaan osallisuutta ja kolmas opettajan saamaa tukea ja ohjausta inklusiossa. Tutkimuskysymysten lomassa esitän aineistositaatteja alkuperäisestä aineistosta. Olen tässä tutkielmassa käyttänyt kaikkien haastattelujen aineistoa, ja pyrkinyt tuomaan esille missä asioissa kaikki opettajat olivat yksimielisiä ja missä heidän kertomat poikkesivat toisistaan.

5.1 Inklusioon vaikuttavat tekijät

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sokean oppilaan inklusioon vaikuttavista tekijöistä. Tämän tutkimuksen mukaan inklusioon vaikuttavat tekijät voidaan jakaa neljään pääteemaan sisällönanalyysin mukaan. Teemat ovat **Opettaja**, **Ohjaaja**, **Fyysisen ympäristö** sekä **Resurssit** (ks. Kuvio 1.) Tässä luvussa käsittelem näitä teemoja sekä kuvaan, mitä opettajat kertovat näihin liittyvistä tekijöistä.



Kuvio 1. Sokean oppilaan inklusioon vaikuttavat tekijät

5.1.1 Opettaja

Tämän tutkimuksen mukaan yksi tärkein inklusioon vaikuttava tekijä oli opettaja. Opettajan *suhtautuminen inklusioon sekä pedagoginen toiminta* vaikuttivat sokean oppilaan inklusioon. Opettajat toivat esille omaa myönteistä suhtautumista inklusioon sokean oppilaan kohdalla, sekä kertoivat sokean oppilaan kanssa toimimiseen liittyvien uusien asioiden opettelu olleen mielenkiintoista. Opettajat toivat esille etenkin inklusion alkuvaiheessa uuden ajattelutavan ja uusien systeemien opettelu sekä kokemuksen kautta oppimisen. Tämän tutkimuksen mukaan halu oppia uutta oli luokanopettajille tärkeä inklusioon vaikuttava tekijä, koska opettajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta näkövammaisten kanssa toimimisesta, ja siihen liittyi paljon uusia opeteltavia asioita. Esimerkiksi kuvailun ja sanallistamisen huomioiminen oppitunneilla sekä apuvälineiden käytön opettelu tulivat opettajille uusina asioina inklusion alussa.

”..alkaa ajattelevaan toisella tavalla, että hetkinen oppilas ei nää, kun paljon oppilaille sanoo että kattokaa tänne, kattokaa kuvaa, nii sitte huomaa ettei voikaan sanoa silleen.. et se ajattelutyylin muutos vei aikaa..”

”..että miten opastat ku ei oo näköaistia, esimerkiksi miten se tila otetaan pulpetilta haltuun, et miten se rajataan ja mitä pitää huomioida ettei tavarat tipahtele pulpetilta..”

Opettajien myönteisestä suhtautumisesta kertoo myös inklusiosta saadun kokemuksen arvostaminen. Kaksi haastateltavaa kertoivat pitävänsä rikkautena sitä, että luokanopettajan uralla pääsee opettelemaan asioita uudesta näkökulmasta, ja miettimään asioita siltä kannalta, että yksi merkittävä aisti on pois käytöstä.

”..vaikka hirmu kokenut opettaja olin jo ennestään, niin on tässä joutunut uuden eteen monta kertaa ja se on ollu kyllä ihan mahtavaa.. että tämmösiä uusia juttuja, niin ne tekee pelkästään vaan hyvää, et on tää ollu ihan mahottoman hyvä kokemus.”

Kaikki opettajat suhtautuivat myönteisesti inklusioon sokean oppilaan kohdalla, ja erityisesti he toivat esille inklusion onnistuneen heidän luokalla hyvin. Haastattelussa tuli kuitenkin esiin myös toisenlaista asennetta inklusiota kohtaan. Kaksi opettajaa toi esille huolen inklusion onnistumisesta esimerkiksi tilanteessa, jossa psyykkisesti oireileva tai haastavasti

käyttäytyvä lapsi on yleisopetuksen luokassa. Molemmat kuitenkin korostivat sitä, että näkövamman perusteella tehty inkluusio on hyvä ratkaisu.

”musta se tosi hyvin toimi, jos aattelee et tommonen integroidaan niinku tavalliseen kouluun niin siihen kattoen se onnistu musta tosi hienosti.. - ja riippuu myöski siitä oppilaasta millanen on, et voi olla et on monia muitaki haasteita mut ainaki tässä tilanteessa tosi hyvä ratkasu..”

”..tässä tapauksessa integraatio on todella toimiva, siinä tapauksessa mä en oo ollenkaan varma et jos on jotaki omantoiminnanohjaamisen tai levottomuuden tai tämmösten takia haasteita, mut jos on kyse tällasesta vamman perusteella tehdystä integraatiosta niin ehottomasti, eihän tässä oo mitään, päinvastoin me ollan saatu tosi paljon koko porukka..”

Opettajat käyttivät puhuessaan termiä integraatio, vaikka oikeastaan kyseessä oli inkluusio, koska sokea oppilas ei ollut koskaan opiskellut erityiskoulussa tai -luokalla, vaan ollut esikoulusta asti omassa lähikoulussa.

Vaikka opettajat kertoivat inkluusion onnistuneen hyvin heidän luokalla, voidaan joitakin esille tulleita toimintatapoja silti pitää kyseenalaisina onnistuneessa inkluusiossa. Esimerkiksi yksi opettaja kuvasi omaa toimintaansa kertomalla, että on tietoisesti etäännyttänyt itsensä sokeasta oppilaasta. Hänestä oli riittävää, kun oppilaalla on yhden aikuisen huomio koko ajan. Hän kertoi myös, että oli tehnyt ohjaajan kanssa työnjaon, jossa hän huolehtii koko luokasta ja ohjaaja sokean oppilaan asioista. Toinen opettaja kuvasi sitä, ettei aina huomaa ajatella asioita sokean oppilaan näkökulmasta, vaan luottaa siihen, että ohjaaja huolehtii.

”tehtiin avustajan kanssa selkeesti alussa työnjako et mä keskityn koko luokkaan ja hän sit hoitaa sokean oppilaan käytännön asiat, että mä oon tarkotuksellaki pysytelly vähän kuitenkin sivummalla.. - mä vaan hoidan sen opettajan tonttini oikeestaan hyvin pitkälti samalla lailla ku aikasemminki ja sitte tavallaan sokealle oppilaalle tulkataan tai sitte tehdän asiat vähä eri lailla..”

Edellisessä esimerkissä opettaja kuvaa sitä, kuinka on etäännyttänyt itsensä suhteessa sokeaan oppilaaseen, ja jättänyt useat häntä koskevat asiat ohjaajalle huolehdittavaksi. Ohjaajan merkittävästä roolista kerrotaan enemmän luvussa 5.1.2 Ohjaaja.

Opettajan pedagoginen toiminta on tärkeää inklusiivisessa. Oppituntien suunnittelu ja tehtävien soveltaminen sokealla oppilaalle vaativat opettajan työpanosta. Tässä tutkimuksessa oppiaineissa *yksilöllistäminen* sekä *osallisuuden mahdollistaminen* nousivat teemoiksi, joista opettajat puhuivat todella paljon. Yksilöllistäminen ja tehtävien soveltaminen vaativat opettajan pedagogista osaamista, mutta näiden suunnitteluun osallistuivat myös ohjaajat. Opettajan ja ohjaajan välisestä yhteistyöstä kerrotaan enemmän luvussa 5.1.2 Ohjaaja.

Opetuksen yksilöllistamisestä taito- ja taideaineet sekä liikunta nousivat selkeästi eniten esille. Näiden oppiaineiden kohdalla yksilöllistäminen korostui, koska jokainen työ/ harjoitus piti soveltaa ottaen huomioon oppilaan erityisvaatimukset. Esimerkiksi kuvaamataidon ja käsityön osalta opettajat kertoivat soveltaneensa käytettäviä materiaaleja sekä tekniikoita oppilaalle sopiviksi. Erityisesti yksi opettaja piti tärkeänä, että oppilas kokee työn mielekkääksi ja saa siitä itse jotain.

”..että oppilas sen työn jäljen pystyis jotenki tunnustelemaan ja että hän pystyis tutkimaan sitä, ettei se oo vaan semmonen, jota hän ei oikein pääse sitte näkemään edes käsillään..”

Liikuntatunnit olivat aluksi mietityttäneet kaikkia opettajia, ja he olivat pohtineet, kuinka niistä selvittää. Osa oli saanut aluksi fysioterapeutin mukaan liikuntatunneille, ja oppilaalla oli joiltain osin oma ohjelma liikunnassa. Opettajat kuvaavat liikuntatunnit erityisen haasteellisiksi, koska he olisivat halunneet antaa sokealle oppilaalle mahdollisuuden osallistua muiden kanssa, mutta koko liikuntatuntia ei kuitenkaan voi suunnitella yhden oppilaan mukaan. Tästä syystä oppilaan liikunnan tavoitteet liittyivät osin lajituntemukseen ja välineisiin tutustumiseen oppilaan omista lähtökohdista käsin, ja toisaalta omien liikuntataitojen harjoitteluun.

”..miten ohjata ja millaisia leikkejä ja missä määrin hän pystyy osallistumaan ja missä määrin tekee jotain omaa, koska ei voi kuitenkaan aatella että koko luokan liikunta sovelletaan, vaan täytyy aatella et se on semmosta luovimista siellä välimaastossa..-et osa menee niin et tutustuu lajiin ja liikunnallisesti tekee jotain omaa.”

Osallisuuden huomioiminen oli tämän tutkimuksen mukaan opettajille tärkeää. Kaikki opettajat kertoivat siitä, että oppilaan pitää päästä osallistumaan kuten kaikki muutkin. Osallisuudesta puhuttiin laajasti, ja se liittyi sekä oppitunteihin että koulun yhteisiin

tapahtumiin. Oppituntien yhteydessä opettajat kuvasivat sokean oppilaan osallisuutta ryhmätoissa, pienoisnäytelmissä sekä musiikki- ja liikuntatunneilla. Näyttäisi siltä, että ohjatuissa tilanteissa oppilas pääsee osallistumaan ja on osa luokkayhteisöä kuten kaikki muutkin. Tämän lisäksi koulun yhteisiin tilaisuuksiin, kuten konsertteihin ja retkiin, sokea oppilas pääsi osallistumaan, muuta näiden yhteydessä ohjaajan rooli alkoi tulla enemmän esille.

”..oppilas oli samalla lailla näyttämöllä ja kaikissa ja retkillä.. et pääsi osallistumaan..”

”..joka (liikunta)tunnilla käytännössä, suunnistusjaksoa lukuun ottamatta, niin jotain yhteistä on aina.. esimerkiksi käytetään kiliseviä palloja, ja jokaiselle oppilaalle on silmälaput, että lähtee ihan samalta viivalta kaikki..”

Edellisissä esimerkeissä opettajat kuvaavat sitä, kuinka sokea oppilas pääsi osallistumaan luokan yhteisiin tapahtumiin. Oppilaan osallisuudesta on lisää luvussa 5.2.1 Osallisuuden toteutuminen.

Opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu lisäksi *opetusmenetelmien monipuolisuuden huomioiminen*, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa erityisesti sanallistamista, kuvailua ja havainnollistamista. Opettajat kuvailevat sanallistamisen ja kuvailun olleen alussa hankalaa, kun kaikki mitä esimerkiksi taululle kirjoitti tai näytti, täytyi myös sanallisesti kertoa.

”..joka ainoa lauseke jonka kirjoittaa taululle vaikka matikassa tai mitä tahansa taululle tekee tai koneella tekee tai millä tavalla tekeeki, niin se täytyy aina sanallisesti suusta tulla ulos myöski..”

”..mä opetin niinku kaikille sitte, et jos oli joku kuva et kertokaapa mitä näätte..”

Havainnollistaminen oppitunneilla tapahtui pääsääntöisesti ohjaajan valmistaman materiaalin tai Celia-kirjastosta tilatun valmiin materiaalin avulla. Esimerkiksi matematiikan abstraktit käsitteet oli tehtävä oppilaalle konkreettisesti hahmotettavaksi. Tässä opettajat olivat käyttäneet monenlaisia matematiikan opettamisen välineitä sekä toiminnallisia tehtäviä apuna. Yksi opettaja kuvasi myös luonnontiedon asioiden havainnollistamisen vaikeutta, että jos oppilaalla ei ollut kokemusta joistain eläimistä tai kasveista, niin kuinka havainnollistaa niitä.

”..voi olla ettei hällä oo semmosta kuvaa jostaki eläimestä tai kasvista.. että ei oo vaikka koskaan päässy hevosta kokeilemaan, ja jos se on vaan pelkkä muovikuva tai se kohokuva, niin sitä oon monesti miettiny että millä tavalla tuua oppilaalle esille se että kuinka iso se hevonen oikeesti on..”

Sokean oppilaan opetuksessa tärkeää on huomioida myös *moniaistisuus*, koska oppiminen perustuu pääosin kuulo- ja tuntoaistiin. Opettajat kertoivat muiden aistien käyttämisestä opetuksessa, ja erityisesti opetus painottui juuri kuuloaistin varaan. Opettajat kertoivat käyttäneensä enemmän myös tuntoaistiin perustuvia menetelmiä, joista osa oli yksilöllistetty sokealle oppilaalle, kuten omat havaintomateriaalit, kun taas osa menetelmistä oli koko luokan yhteiseen opetukseen.

5.1.2 Ohjaaja

Tässä tutkimuksessa ohjaaja näyttäytyi merkittävänä inklusioon vaikuttavana tekijänä. Ohjaajan tehtäviä ovat koulunkäynnin tukeminen ja erityismateriaalin valmistus, mutta lisäksi sokean oppilaan ohjaaja on opas ja ympäristön kuvailija. Ohjaaja tekee tiiviisti töitä oppilaan kanssa, ja oppilas voi olla jopa riippuvainen ohjaajasta, ainakin uusissa paikoissa liikuttaessa. Opettajat kertoivat ohjaajan ammattitaidon merkityksestä, sekä siitä, kuinka tärkeää on, että opettaja voi luottaa ohjaajaan. Kaikki opettajat toivat esille ohjaajan välttämättömyyden, joten voidaan sanoa, että ohjaaja näyttäytyi tässä tutkimuksessa *inklusion mahdollistajana*.

”..joo kyllä ihan ehdoton asia, että jos siinä ei avustajaa ois nii siitä ei tulis kyllä yhtään mitään mun mielestä..”

”..ohjaaja on tuossa tosi tärkeässä asemassa oppilaan kanssa ku ne niin tekevät käsi kädessä tuota hommaa..”

Ohjaajan on opettajan *työpari*, ja tästä kertoivat opettajien kuvaukset ohjaajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Yksi opettaja kuvasi yhteistyötä työparitoiminnaksi, jossa yhdessä sovitaan ja suunnitellaan asioita. Hän näki ohjaajan voimavarana itselle, ja he olivat pitäneet yhteisiä suunnittelu- ja ohjaustuokioita.

”..meillä on kerran viikossa semmonen yhteinen suunnitteluaika, mut eihän se riitä se yks tunti..” *”..tehään koko ajan tässä että sovitaan, et jos on vaikka koe tulossa, et millasia asioita ja millä tavalla tekee, suullisesti tai pisteillä, et*

mietitään..” ”..me käydään jatkuvaa vuoropuhelua sitte sen suhteen et millä tavalla edetään..”

Ohjaajan rooli opettajan työparina voi olla myös erilainen, ja tästä kertoo kahden opettajan kuvaukset ohjaajasta ”väliopettajana”. Näiden opettajien puheissa opettajan ja ohjaajan työnjako oli selkeämmin niin, että opettaja huolehti koko luokasta ja ohjaajan sokeasta oppilaasta. Yksi opettaja kertoi, kuinka ohjaaja toimii opettajan ja oppilaan välissä niin, ettei opettaja ole kovin paljon yhteydessä suoraan oppilaaseen.

”..toisaalta sitä sit niinku luottaa siihen, mikä tietysti on sen avustajan hommaki tavallaan, et se on siinä semmonen väliopettaja ja semmonen välittäjä, et jos opettaja puhuu jotain näkeville niin sen täytyis jotenki osata se kääntää.. ja toisaalta sitä aattelee, et ok, hänellä on siellä aikuinen joka huolehtii..”

”..siellä koulutuksessa annettiin tehtäväksi opetella pistekirjotusta ja sitä ohjaamista enemmän mitä mä en oo oikeastaan tarvinnu, koska avustajat ovat toimineet täysin siinä välissä..”

”..tää on kyllä niin et mun avustajat on esim kuvistyöt muuttanu sellasiks että oppilas tekee samankaltasen mut ei välttämättä samanlaista..”

Edellisissä esimerkeissä kaksi opettajaa kuvasivat sitä, kuinka luottavat siihen, että ohjaaja hoitaa sokeaa oppilasta koskevat asiat, että riittää kun oppilaalla on yksi aikuinen. Oppitunneilla kuvailu ja tehtävien soveltaminen oli ainakin joiltain osin jätetty ohjaajalle.

5.1.3 Fyysinen ympäristö

Fyysinen ympäristö tulee aina ottaa huomioon, kun on kyse henkilöstä, jonka vamma vaikeuttaa liikkumista. Näkövamma asettaa omat haasteet ympäristön huomioimiselle, ja tärkeää on fyysisen ympäristön esteettömyys ja turvallisuus. Näihin seikkoihin oltiin haastattelemini opettajien luokassa ja koulussa pyritty kiinnittämään huomiota. Kaikki opettajat kertoivat, että oppilas oli pystynyt liikkumaan itsenäisesti luokassa ja koulun tiloissa. Esteettömyysratkaisut luokassa liittyivät oppilaan omaan paikkaan sekä tavaroiden paikkoihin luokassa. Jokaisessa luokassa sokealla oppilaalla oli oma paikka, ja yksi opettaja kertoi, että pulpetti oltiin teetetty varta vasten tälle oppilaalle. Opettajat kuvasivat, että oppilaan paikka pyrittiin pitämään samalla paikalla, sekä tavarat tutuilla paikoillaan, jotta oppilaan itsenäinen liikkuminen ja tavaroiden hakeminen onnistuvat. Turvallisuuteen oltiin kiinnitetty huomiota

pitämällä kulkureitit vapaina, ja opettamalla muita oppilaita pitämään reput ja tavarat pois lattioilta.

”..kyllä me yritetään kattoa kaikki kulkureitit ja et paikka pysyis samalla paikalla, ettei hänen tarvi aina opetella uusia.. et mistä löytyy kaikki hyllyt ja muut.. et ne on aina katottu että on helppo kulkea..”

”..meillä on kovasti kiinnitetty huomiota siihen että lattialla ei saa olla reppuja ja käytävällä pitää kaikkien huolehtia vaatteet naulakkoihin ja kengät pitää olla siellä, että tämmösiä asioita jotka saattaa tuottaa vaaratilanteita niin kyllä nämä meidän oppilaat osaa jo kivasti ne ottaa huomioon..”

Esteettömyydestä oltiin puhuttu myös koulun tasolla, mutta koulun yhteisissä tiloissa esteettömyysratkaisuja ei oltu juurikaan tehty. Yksi opettaja kertoi, että koulun yleisiin tiloihin oltiin kiinnitetty tarranauhoja, jotka helpottavat itsenäistä liikkumista, mutta muita esteettömyyttä edistäviä ratkaisuja ei oltu tehty, vaikka niistä olikin ollut puhetta. Toinen opettaja totesi, että ainoa mitä koulun tasolla oli esteettömyyden eteen tehty, niin oli lisätty tietoisuutta sokeudesta.

Sokea oppilas tarvitsee opiskelussa *apuvälineitä ja materiaaleja*, kuten pistekirjoja sekä havaintovälineitä. Tässä tutkimuksessa kaikilla oppilailla oli käytössä pistekirjat, joiden tilaamista ja saatavuutta opettajat kehuivat. Pistekirjoina oli saatu mitä oltiin haluttu, eikä oppikirjoja ollut tarvinnut valita sen mukaan mitä olisi ollut saatavilla. Osalla oppilaista oli luokassa oma tietokone, jossa oli pistenäyttö. Yksi opettaja totesi sen olevan niin toimiva ja opiskelua helpottavat tekijä, että pisteoppikirjat ovat ”katoava systeemi”. Oppilaat tarvitsivat myös muita materiaaleja, kuten kohokuvia, mutta näistä opettajat eivät paljoa kertoneet, ainoastaan yksi opettaja toi esille huolen, ettei sokea oppilas ole muiden kanssa yhdenvertaisessa asemassa oppimateriaalien suhteen.

”..Celian kanssa oli sitä yhteistyötä, et sieltä kysyttiin mitkä kirjat on käytössä et ne teki vähän niinku tilaustyönä..”

”..kertaakaan ei ole käyny niin, että ois pitäny pakittaa taaksepäin, että ois ollu tulossa joku uus sarja ja sit oiski pitäny valita vanha pisteiden takia, vaan kyllä ne on aina tullu mitä on haluttu..”

”..että aina joskus tulee semmonen tavallaan heittomerkeissä suru siitä että ei oo niinku tasa-arvosessa asemassa kuitenkaan näkevien lasten kanssa oppimateriaalien suhteen, vaik paljon tehdään töitä sen eteen että pääsis mahdollisimman monipuolisesti opiskelemaan ja kokemaan asioita..”

Edellisissä esimerkeissä opettajat kuvaavat sokean oppilaan oppikirjojen ja muiden oppimateriaalien saantia. Pistekirjoina oltiin saatu samat mitä muutkin oppilaat käyttivät, eli sen suhteen oppilas oli tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa. Muun oppimateriaalin saatavuus oli vähäisempää, ja opettajat kertoivat ohjaajan valmistaneen suurimman osan havaintomateriaaleista.

5.1.4 Resurssit

Inklusioon vaikuttavat käytettävissä olevat resurssit, ja opettajat kertoivat näihin liittyvistä tekijöistä paljon. Tässä tutkimuksessa esille nousivat *taloudelliset resurssit, aika- ja henkilöstöresurssit*. Taloudellisiin resursseihin tässä yhteydessä kuuluvat Valterin palvelut, kaikki materiaalit ja välineet mitä luokkaan oli saatu, rajattu luokkakoko sekä ohjaajan saanti luokkaan. Valterin palveluita olivat opettajan perehdytyskoulutus sekä oppilaan tukijaksot Valteri-koulu Onervassa sekä ohjaavan opettajan käynnit koululla. Näitä palveluja opettajat kehuivat paljon, ja niistä kerrotaan tarkemmin luvussa 5.3.1 Valterista saatu tuki ja ohjaus. Opettajat toivat kuitenkin esille, että näitä palveluja oli vähennetty. Erityisesti oppilaan tukijaksot sekä ohjaavan opettajan käynnit olivat vähentyneet kahdesta käynnistä yhteen kertaan vuodessa. Perehdytyskoulutuksessa jokainen opettaja oli käynyt kerran. Yksi opettaja kertoi, että toisesta koulutuksesta oli ollut puhetta, mutta sitä ei kuitenkaan tullut.

Taloudellisiin resursseihin kuuluvat myös materiaalit ja välineet, joita sokea oppilas tarvitsee. Kaikilla oppilailla oli ollut käytössä pistekirjat, ja kahdella myös tietokoneet, jotka olivat vähentäneet pistekirjojen tarvetta. Pistekirjat oli tilattu Celiasta, jossa ne oli tehty tilaustyönä. Yksi opettaja kertoi Celian kanssa tehdystä yhteistyöstä, että sieltä soitettiin koululle ja kysyttiin mitä tarvitaan. Tietokonetta opettajat pitivät hyvänä apuvälineenä, mutta yksi kertoi sen olevan myös haastavaa, kun esimerkiksi päivityksiä voidaan joutua odottamaan useampi kuukausi. Jos tietokone ei toiminut, joutui oppilas toimeettomaksi. Opettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä siihen, että tarvittavat materiaalit ja välineet oltiin saatu, eikä näistä ollut tarvinnut ”vääntää kättä”.

Taloudellisia resursseja olivat myös ohjaaja sekä rajattu luokkakoko. Opettajat kertoivat, että ohjaaja on ehdoton asia sokean oppilaan inklusiossa, ja he olivat pystyneet luottamaan siihen, että ohjaaja saadaan luokkaan. Yksi opettaja kertoi myös pystyneensä luottamaan siihen, että ohjaajan ollessa pois, sijaisjärjestelyt toimivat. Rajattu luokkakoko tuli ilmi myös jokaisen opettajan haastattelussa. Kaksi opettajaa mainitsi luokkakoon olleen rajattu, ja kertoivat, että heillä oli se siihen nähden täysi oppilasmäärä (20). Opettajista se, jonka luokka oli huomattavasti tätä pienempi, toi sen esille myönteisenä asiana inklusion kannalta.

Aikaresurssi on osaksi myös taloudellinen. Kaksi opettajaa kertoivat, että heillä on ollut yhteinen suunnittelutunti ohjaajan kanssa, mutta toiselta opettajalta tämä resurssi oli otettu pois. Yksi opettaja kertoi myös tukitunnista, jonka hän saa pitää viikoittain sokean oppilaan kanssa. Toisaalta aikaresurssi on myös opettajan omaa ajankäyttöä, sitä, minkä opettaja tekee niin sanotulla omalla ajalla. Kaksi opettajaa kertoivat työn lisääntyneen inklusion myötä, erityisesti kirjalliset työt ja arviointiin kuluva aika mainittiin aikaa vieviksi. Opettajat toivat esille myös ajan riittämättömyyden. Yksi opettaja kertoi, ettei ollut mahdollista pelkästään keskittyä sokean oppilaan opettamiseen, kun piti huomioida kaikki luokkalaiset.

”aika nopeasti tuli aina ne tilanteet, ettei siinä ollut niin hirveästi sitä aikaa miettiä niinku päiväkausia, ku oli nämä muutkin oppilaat, niin ei oo sillä tavalla sitä aikaa, se ois ihan eri asia jos vois ihan pelkästään omistautua”

Toinen opettaja kertoi ajan riittämättömyydestä suhteessa ohjaajan kanssa yhteen yhteiseen suunnittelutuntiin viikossa. Hän kertoi, ettei yksi tunti viikossa riitä suunnitteluun mitenkään, vaan ohjaajan kanssa tehdään suunnittelua pitkin päivää. Kukaan opettaja ei kuitenkaan kritisoinut sitä, ettei tästä lisätyöstä makseta mitään korvauksia. Yksi opettaja totesi hymyillen lisääntyneestä työn määrästä ”kaiken menevän hyväntekeväisyyteen”, kun siitä ei korvauksia makseta. Yleinen ajatus tuntui oleva, että vaihteleva työn määrä on osa opettajan ammattia ja kuuluu työnkuvaan.

Henkilöstöresursseihin tässä yhteydessä kuuluvat opettaja ja ohjaaja. Opettajien ja ohjaajien tietotaito sekä kokemuksen kautta kertynyt osaaminen ovat arvokkaita resursseja inklusiossa. Opettajat ja ohjaajat olivat kouluttautuneet Valterissa näkövamman erityispiirteiden huomioimiseen, kuten opastukseen, kuvailuun ja sanallistamiseen sekä he olivat oppineet yksilöllistämään ja soveltamaan toimintoja sokealle oppilaalle sopiviksi. Tästä syystä opettajan ja ohjaajan pysyvyys olisi merkittävä etu inklusiossa. Tämän tutkimuksen mukaan sokeiden oppilaiden ohjaaja oli kuitenkin vaihtunut useaan kertaan, ja ainoastaan yksi opettaja

oli saanut olla koko alakoulun ajan oppilaan kanssa. Tämä oli opettajan mukaan tärkeää, hän kertoi, että hän pitää yhtenä onnistuneen inklusion tekijänä sitä, että on saanut olla saman luokan kanssa koko alakoulun ajan ja että asioilla on jatkuvuutta.

”mikä on auttanut siinä integraation onnistumisessa nii varmaan yks tekijä on että me on saatu olla yhdessä, et ohjaaja on vaihtunu, mutta ite oon saanu olla tämän saman luokan kanssa ja meillä on oppilasryhmä pysyny samana, elikkä tavallaan semmosia jatkumojä näillä asioilla ja pysyvyyttä, niin mä uskon että se on myös auttanu siinä et on kasvettu yhteen tavallaan”

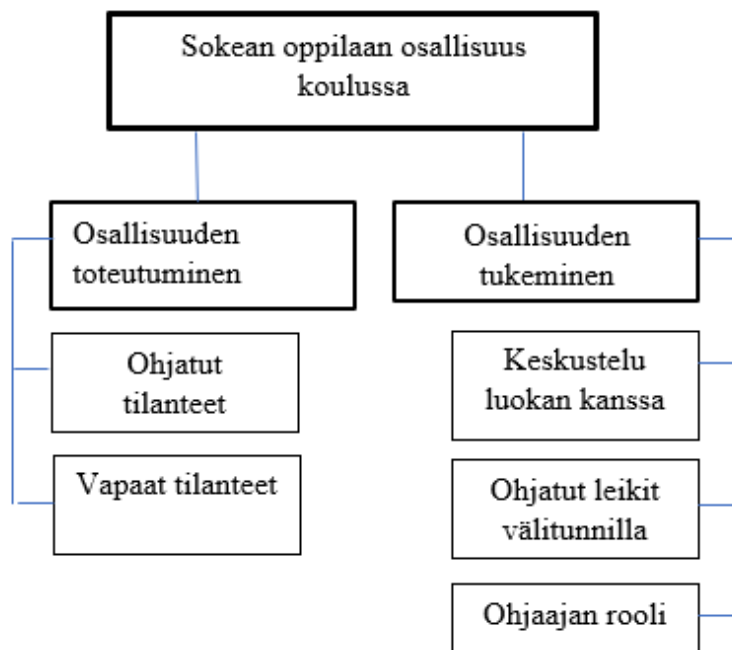
Yksi opettaja toi esille kokemattomuuden vaikuttaneen siihen, ettei aina huomannut kaikkia asioita mitä olisi pitänyt huomioida, mutta sitten myöhemmin kokemuksen kautta oppineen.

”jos ois ollu enemmän kokemusta asiasta nii sit ois ehkä enemmän hoksannuksiksi semmosia.. et ehkä se on se et aina täyty miettiä ja aina ei välttämättä ehtiny tai ei hoksannu.. et saatto olla et jossaki tuntitilanteessa oli että ai niin, mitenhän me nyt tämä tehdään, ku tekee niinku vanhalla muistilla.. että tämmöistä mut se on sit et aikaa myöten tulee ja tuliki sit tietysti siinä..”

Opettajan kokemuksen kautta saama tietotaito auttaa nopeasti eteen tulevissa tilanteissa reagoimaan niihin oppilaan edun mukaisesti. Opettajat toivat useaan otteeseen esille myös ohjaajan ammattitaidon merkityksen. He pitivät osaavaa ohjaajaa tärkeänä tekijänä inklusiassa, koska hän tekee todella tiiviisti töitä oppilaan kanssa. Tästä kerrotaan enemmän luvussa 5.1.2 Ohjaaja. Opettajan ja ohjaajan hankittu osaaminen näyttäisi olevan tärkeää, ja siitä syystä heidän pysyvyys on merkittävä tekijä onnistuneessa inklusiassa.

5.2 Sokean oppilaan osallisuus koulussa

Toisena tutkimuskysymyksenä oli millaisena opettajat näkevät sokean oppilaan osallisuuden yleisopetuksen luokassa. Osallisuuden toteutuminen näytti tässä tutkimuksessa olevan erilaista ohjatuissa tilanteissa kuin vapaissa tilanteissa. Ohjatut tilanteet tarkoittivat oppitunteja sekä muita tilanteita, joissa opettaja oli läsnä, ja vapaat tilanteet olivat pääasiassa välitunteja. Tässä luvussa kerron miten opettajat kuvasivat osallisuuden toteutumista sekä millaisin keinoin he olivat sitä tukeneet (ks. Kuvio 2).



Kuvio 2. Sokean oppilaan osallisuus koulussa

5.2.1 Osallisuuden toteutuminen

Luokkatilanteissa ja muissa ohjatuissa tilanteissa opettajien kokemuksen mukaan sokean oppilas pääsee osallistumaan ja on ryhmän jäsen kuten muut. Opettajat pitivät tätä myös erittäin tärkeänä, ja siitä on lisää kappaleessa 5.1.1 Opettaja. Opettajat kertoivat, että luokassa toiset oppilaat huomioivat hyvin sokean oppilaan, esimerkiksi he ohjasivat tai auttoivat tarvittaessa.

”näitten lasten kanssa se on ollut helppoa, koska ikinä ei esim semmosta oo tapahtunu, et nää toiset tuskastuis siihen että sokea lapsi tekee eri tavalla asiat,

jos hän on joukkueessa esimerkiksi, niin sen pelin annetaan pysähtyä ja hänelle annetaan se pallo”

”jos tehdään jotain ryhmätöitä, niin ku ne oppimispelit sillo, niin ne muut kaverit huolehti siinä sitä peliä tehdessä et sinne tuli niitä juttuja että hänki (nimi poistettu) pystyy tunnustelemaan esim sen peliradan, ja sit että siellä on pisteillä samoja asioita laitettu mitä on näkeville, et siinä luki pistekirjotuksella sitte.. et sillä tavalla musta on ihana et se on niin luontevaa meidän luokassa”

Edellisissä esimerkeissä opettajat kuvaavat kuinka liikuntatunneilla ja ryhmätöissä sokea oppilas pääsi osallistumaan, ja kuinka hyvin toiset oppilaat huomioivat hänet. Ryhmätöistä opettaja puhuivat paljon, ja heidän kokemuksen mukaan sokea oppilas on ryhmätöissä ryhmän jäsen siinä missä muutkin. Opettajat eivät kertoneet kuinka luokka yleensä jakaantui/ jaettiin ryhmiin, mutta yksi opettaja toi esille, ettei ongelmaa ryhmän jäseneksi pääsemisessä ollut.

Yhteisissä tapahtumissa kuten retkillä ja juhlissa sokea oppilas pääsi osallistumaan kuten muut, mutta näissä ohjaajan rooli korostui. Vaikka opettajat kertoivat, että oppilas pääsee osallistumaan kuten muut, esimerkiksi näytelmissä ja retkillä on päässyt mukaan, esille tuli myös, että joskus oppilas menee ohjaajan kanssa omalle retkelle tai kulkee matkat eri tavalla kuin muut. Toisaalta oppilaan oma retki oli opettaja päätös, esimerkiksi siksi, että maasto oli todella vaikea kulkuista, eikä siksi, ettei hänen osallistumistaan olisi pystytty järjestämään. Oppilas oli myös kulkenut matkoja ohjaajan kanssa autolla, kun muut olivat pyöräilleet. Tästä opettaja kertoi, että haluaisi mahdollistaa oppilaalle saman kokemuksen kuin muille, ja toivoi että tulevaisuudessa he saisivat lainaksi apuvälineen pyöräilyn onnistumiseksi. Matkojen kulkeminen eri tavalla ei tullut ilmi muiden opettajien haastatteluissa, joten tässä tutkimuksessa ei käy ilmi oliko tämä yleistä ja ehkä niin oletettua, etteivät opettajat huomanneet asiaa mainita, vai oliko heillä tarvittava apuväline pyöräilyyn.

Välitunneilla sokea oppilas oli opettajien kertoman mukaan usein yksin. Opettajat ilmaisivat huolensa siihen, ettei kavereita oikein ollut. Yksi opettaja kertoi, ettei kavereita luontevasti tahdo tulla, koska sokean ja näkevän maailmat ovat niin erilaisia, ettei yhteisiä mielenkiinnon kohteita tunnu löytyvän. Kaksi opettajaa näki asian johtuvan siitä, ettei oppilas itse ollut aktiivinen saamaan ystäviä ja että hän viihtyi itsekseen.

”mitään syrjintää ei missään vaiheessa oo kuulunu mun korviin, että oikeen luontevasti on suhtauduttu, et hän on niin ku luokan osa et jos hän ei oo mukana jossain asioissa niin se riippuu oikeastaan hänestä itsestään, jos hän ei hakeudu, hän ei oo sillä tavalla sosiaalinen ku jotku muut”

”hän ei oo ollu kauheen aktiivinen ite niitä ystäviä saamaan, et sanomaan esimerkiksi et lähdetääkö sinne tai otatteko mut mukaan ja muuta tämmöstä.. oli ehkä vähän joskus itsekseen tuolla välitunneilla.. mut silleen kuitenkin ettei siinä sinänsä et kaikki oli valmiita sen kuitenkin ottamaan ja ottivatki mukaan, ettei siinä semmosta kiusaamista ollu minusta koskaan”

”mikä itseä surettaa nii ettei oo semmosia ystäviä ehkä täällä koulussa kuitenkin mitä toivois että hällä ois.. niinku oon seurannu tätä hommaa, että se maailma on niin erilainen, että ne mielenkiinnon kohteet ja kaikki, et ne kerta kaikkiaan poikkeaa toisistaan.. sitä on kovasti yritetty näihin kaverisuhteisiin tehdä työtä mut se on niin.. ettei sitä voi oikein ulkopuolelta tavallaan niinku loputtomiin ohjatakkaan..”

Edellisissä esimerkeissä näkyy, miten opettajat selittävät sokean oppilaan yksin olemista välitunneilla. Esimerkeistä voi nähdä kaksi eri näkökulmaa, joista toinen näkee haasteen ympäristössä, maailmojen erilaisuudessa, ja toinen näkee sen johtuvan oppilaasta itsestään.

5.2.2 Osallisuuden tukeminen

Kaikki opettajat kertoivat, että luokkakaverien suhtautuminen sokeaan oppilaaseen oli luontevaa, ja hän oli osa luokkaan siinä missä muutkin. Syrjinnästä tai kiusaamisesta eivät opettajat olleet kuulleet mitään, päinvastoin, luokan erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuus nähtiin hyvänä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että sokea oppilas oli usein yksin välitunneilla, ja opettajat olivat huolissaan läheisen kaverin puuttumisesta. Opettajat kertoivat, että kaverisuhteisiin ja välituntiasiaan oli pyritty vaikuttamaan, mutta he eivät juurikaan kertoneet millaisin keinoin osallisuutta oli yritetty tukea. Ne keinot, jotka tulivat esille, olivat *keskustelu luokan oppilaiden kanssa sekä ohjatut leikit välitunnilla*. Opettajat kertoivat, että luokassa oli avoimesti keskusteltu sokean oppilaan huomioimisesta ja mukaan ottamisesta. Yksi opettaja kertoi, että oli pyytänyt lapsia keksimään yhteisiä leikkejä välitunneille, ja välkäriohjaajat olivat järjestäneet ohjattua toimintaa välitunneille.

”on puhuttu näille lapsille että teidän täytyy keksiä yhteisiä leikkejä, joskus on tehty nii että on ollu yhteisiä leikkejä, naapuriluokanki kanssa on voinu olla jotain yhteistä.. sitte meillä on semmosia välkkäriohjaajia, isompia lapsia on pitäny niinku ohjattuja välitunteja..”

”no ei siinä varmaan mitään erilaista ollut, et joskus jos huomaa et se jotenki.. et hei ottakaapa mukaan.. ei siinä ollu musta mitään erityistä että ois pitäny siihen niinku kiinnittää huomiota, ja jos oli nii sitte vaan sano et hei menkääpä te tai tämä ryhmä (ja ottakaa mukaan)”

Edellisissä esimerkeissä kaksi opettajaa kuvasivat niitä keinoja, joilla he tukivat osallisuutta vapaissa tilanteissa. Osallisuuden tukeminen oli opettajille kuitenkin huomattavasti helpompaa luokassa ja ohjatuissa tilanteissa, ja näistä opettajat kertoivat eniten.

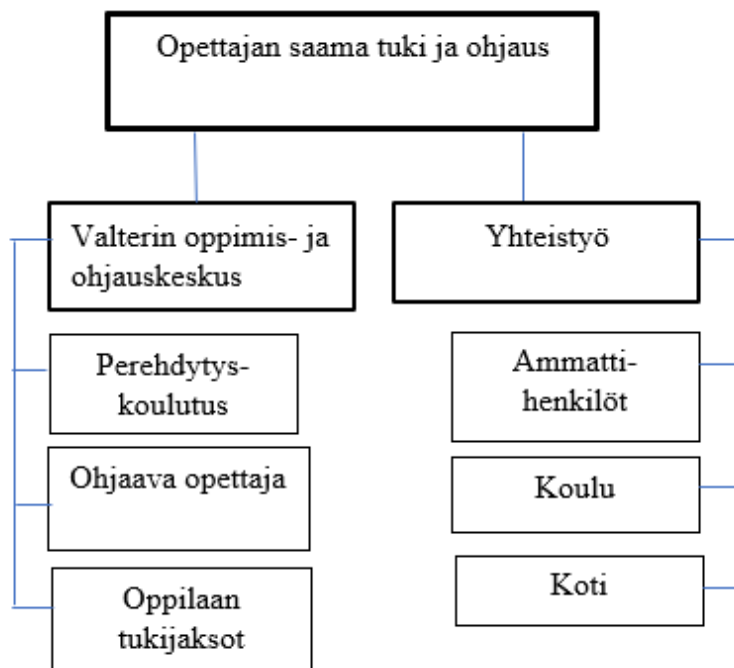
Ohjaajan rooli tuli esille myös osallisuuden tukemisessa. Ohjaaja saattoi olla itsenäisyyden tukija tai estää sitä. Yksi opettaja kertoi, kuinka ohjaaja oli tukenut oppilaan omatoimisuutta esimerkiksi ohjaamalla häntä liikkumaan yksin koulun tiloissa. Toinen opettaja päinvastoin kuvasi sitä, kuinka oppilas oli kiinni ohjaajassa, ja se oltiin lopulta huomattu olevan yksi osallisuuden este välitunneilla.

”avustajat oli paljon, varsinki se ensimmäinen avustaja nii hän oli melkeen poikkeuksetta joka välitunti tuolla ulkona varuilla tai sitte mukana ihan pyöri, mut sitte todettiin ettei se oo hyvä niinkään että on aina aikuisen kanssa”

Osallisuutta tukeva tekijä oli opettajien mielestä myös *luokan pysyvyys*. Kaikki opettajat kertoivat, että luokka oli ollut yhdessä ensimmäisestä luokasta lähtien, osa oppilaista jopa esikoulusta asti. Luokan pysyminen samana nähtiin hyvänä asiana, koska luokkakaverit olivat jo pienestä asti tottuneet toimimaan yhdessä ja olivat niin sanotusti ”kasvaneet yhteen”. Opettajat näkivät, että oppilaat suhtautuivat luontevasti sokeaan oppilaaseen ja hän kuului ryhmään samalla lailla kuin muut.

5.3 Opettajien saama tuki ja ohjaus sokean oppilaan inkluusiossa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli millaista tukea ja ohjausta luokanopettajat ovat saaneet sokean oppilaan inkluusiossa. Haastatteluissa opettajat kertoivat saaneensa tukea **Valterin oppimis- ja ohjauskeskuksesta** sekä **yhteistyöstä muiden kanssa**. Yhteistyötä oli ollut koulun sisällä sekä toisten ammattihenkilöiden kanssa. Opettajat puhuivat myös kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkityksestä. Seuraavasta kuviosta (Kuvio 3.) näkyvät opettajien saaman tuen ja ohjauksen jakautuvan Valterista saatuun tukeen ja ohjaukseen sekä muiden kanssa tehtävään yhteistyöhön.



Kuvio 3. Opettajan saama tuki ja ohjaus sokean oppilaan inkluusiossa

5.3.1 Valterista saatu tuki ja ohjaus

Valterin oppimis- ja ohjauskeskus tarjoaa koulutusta ja ohjausta opettajille inkluusion toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa jokainen haastatelluista kertoi merkittävästä tuesta, jonka he ovat Valterista saaneet. Kaikki haastatellut olivat osallistuneet Valterissa järjestettävään *perehdytyskoulutukseen* sekä *ohjaava opettaja* Valterista oli käynyt

säännöllisesti yhden tai kaksi kertaa vuodessa heidän luokassa. Lisäksi oppilas oli käynyt Valterissa *tukijaksoilla*, joista opettajat kertoivat saaneensa paljon tietoa.

Opettajat pitivät erittäin tärkeänä tukea, jota Valterista heille tarjottiin. Perehdytyskoulutus oli koettu monipuoliseksi ja siellä oltiin käyty laajasti läpi sokean oppilaan koulunkäyntiä tukevia asioita sekä opetusjärjestelyjä. Opettajat olivat saaneet ohjausta oppiaineissa soveltamisessa, esimerkiksi he olivat päässeet kokeilemaan näkövammaisille sovellettuja käsityön ja kuvaamataidon töitä tekemällä niitä itse. Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta hyvin tietoa näkövammaisten oppilaiden tarvitsemista välineistä ja materiaaleista. Kaikki opettajat olivat päässeet opettelemaan pistekirjoituksen perusteita ja harjoitelleet pistekirjoituskoneen käyttöä. He olivat myös tutustuneet näkövammaisille tarkoitettuihin opetusmateriaaleihin, esimerkiksi kohokuvakarttoihin. He olivat saaneet ohjausta myös liikkumistaidosta sekä valkoisen kepin käytöstä. Opettajat kehuivat koulutusta, ja eräs haastatelluista totesi *”se oli kyllä niin tehokas, että kyllä mä sain ihan täydellisesti sellaisen käsityksen siitä, minkälaista sokean oppilaan opettaminen on”*.

”Onervan tuki on tosi tärkeä, se on oikeestaan ainoa semmonen varsinainen asiantuntijataho, joka meillä on näihin näkövamma-asioihin, että omalla kaupungilla ei sitä tukea oikeen ole antaa.”

Kaksi opettajaa olivat päässeet koulutukseen yhdessä ohjaajan kanssa, ja tästä he olivat erittäin tyytyväisiä. He kertoivat, että koulutuksessa oli hyvin huomioitu se, että he toimivat työparina ja heitä oli ohjattu sen mukaan. Toinen opettajista kertoi, että vaikka ohjaaja oli ollut oppilaan kanssa jo edellisen lukuvuoden, annettiin heille silti mahdollisuus lähteä koulutukseen yhdessä, ja tästä hän oli kiitollinen.

Ohjaava opettaja Valterista oli käynyt jokaisen opettajan luokassa. Opettajat kokivat ohjaavan opettajan erittäin tärkeäksi tueksi omalle työlleen, sekä arvostivat hänen asiantuntemusta. Ohjaava opettaja vieraili kouluilla kerran tai kahdesti vuodessa. Hän seurasi sokean oppilaan työskentelyä, osallistui hojks-palaveriin sekä antoi ohjausta tulevista apuvälinepäivityksistä sekä opiskelutekniikoihin liittyvistä asioista. Tämän tutkimusaineiston perusteella saa käsityksen, että ohjaava opettaja on myös sokean oppilaan turva inkluusiossa. Hän oli auttanut oppilaan tavoitteiden asettamisessa, esimerkiksi millaisella opiskelutahdilla edetään ja millaisia uusia asioita lähdetään harjoittelemaan.

”mikä se on se etenemisvauhti, mitä otetaan seuraavaksi ja mitä lähdetään tavoittelemaan, että mikä on se seuraava porras.. et tavallaan opiskelun tahtiki käydään aika tarkkaan läpi ohjaavan opettajan kanssa”

”se seuras tunteja ja meillä oli yleensä sitte ne hojks-palaverit siihen samoihin aikoihin, ja sitte suunniteltiin seuraavaa vuotta, et mitä välineitä ja mitä uutta tulee, ja sitte hän anto ihan vinkkejä oppitunneille, et esim ku oli pistekirjotusmateriaali, et mikä millanen riviväli, ku se aina vähän pieneni..”
”et tosi hyvää ohjausta sieltä kyllä sai”

Kaikki opettajat toivat esille myös mahdollisuuden soittaa ohjaavalle opettajalle tarvittaessa. He eivät olleet tätä hyödyntäneet, mutta ilmeisesti he pitivät tätä mahdollisuutta tärkeänä, koska jokainen mainitsi siitä.

Valteri järjestää tukijaksoja näkövammaisille oppilaille, ja jokainen opettaja kertoi oman oppilaansa käyneen niillä kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Tukijaksoilta opettajat saivat raportit, joista he kertoivat saaneensa paljon tietoa.

”..sitte niillä tukijaksoilla saadaan tosi tärkeää tietoa, sieltä tulee semmonen raportti aina meille koululle, et mitä ne on siellä opiskelleet ja minkälaisia asioita pitäis nyt sit koululla harjotella lisää.. sieltä tulee tosi arvokasta tietoa ja myös käytännön vinkkejä et millä tavalla.. et se on aivan älyttömän arvokas apu sieltä ja tuki”

5.3.2 Yhteistyöstä saatu tuki

Opettajat kertoivat saaneensa tukea yhteistyöstä koulun sisällä sekä muilta ammattihenkilöiltä. Koulun sisällä opettajat olivat saaneet tukea toisilta opettajilta, erityisopettajalta ja rehtorilta. Merkittävimmäksi koulun sisäiseksi tueksi opettajat mainitsivat ohjaajan, mutta koska käsittelen sitä ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, jätän sen pois tästä. Tärkeää oli myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö, jota opettajat kuvasivat tiiviiksi.

Koulun sisällä toisten opettajien kanssa tehdystä yhteistyöstä esille nousi asioista keskustelu sekä tiedonvälitys. Kahden opettajan kohdalla oppilas tuli heidän luokalleen alkuopetuksesta, joten he totesivat koulun sisällä olleen jo tietoa sokean oppilaan kanssa toimimisesta, ja he kertoivat keskustelleensa asioista aikaisempien opettajien kanssa. Yksi opettaja kertoi

kollegoiden kanssa tehdystä yhteistyöstä lähinnä hojks-palaverien yhteydessä, kun siellä keskustellaan, miten oppilaalla sujuu toisten opettajien opettamisessa oppiaineissa.

Opettajat kertoivat kollegoiden jakaneen tietoa omissa luokissaan sokean koulukaverin kanssa toimimisesta. Tässä yhteydessä ajattelen sen olleen tukea mitä he työkavereilta saivat, koska opettajat eivät olleet jääneet yksin asian kanssa, vaan työyhteisössä oltiin otettu inklusio yhteiseksi asiaksi ja se on antanut opettajalle tukea.

”muille luokille on annettu semmoinen dvd, joka kertoo näkövammaisesta oppilasta ja minkälaisia asioita pitää ottaa huomioon, niin semmonen dvd on kiertänyt muissa luokissa, et tavallaan muillekkin luokille on tullu tutuksi.. ja musta meillä opettajat aivan ihanasti huomioi ja omissa luokissa on puhunut näitä asioita, et se on kuitenkin niin luonnollista jo..”

Erityisopettajien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan kohdistuneen hojks-palaverien yhteyteen. Erityisopettajat eivät olleet osallistuneet luokkatyöskentelyyn, eivätkä oppilaat olleet käyneet erityisopettajan opetuksessa luokan ulkopuolella. Erityisopettajien kanssa tehtävä yhteistyö mainittiin, mutta siitä ei oikeastaan kerrottu sen enempää, ainoastaan, että hän osallistui palaveriin.

”hän (erityisopettaja) on ollut kyllä tosi vähän sokean oppilaan kanssa tekemisissä, mutta yhdessä ollaan mietitty ja hän on ollut hojks-palavereissa mukana”

Yhdessä haastattelussa tuli esille rehtorilta saatu tuki. Opettaja kertoi rehtorin tukeneen häntä todella hyvin ottamalla koulun tasolla huomioon asioita mitä sokean oppilaan kanssa pitää huomioida. Esimerkiksi huolehtimalla mitä asioita pitää järjestää oppilaalle.

Opettajat olivat tehneet yhteistyötä koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa sokean oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Ammattihenkilöt, jotka mainittiin, olivat fysioterapeutti, liikkumistaidon ohjaaja sekä oppilaan tv-tukihenkilö. Opettajat kertoivat heidän kanssaan tehdystä yhteistyöstä, mutta eivät kuvanneet sitä kovin paljon. Yksi opettaja kertoi suuresta avusta minkä oli fysioterapeutilta saanut, kun hän oli ollut mukana liikuntatunneilla, etenkin koulun alkaessa. Opettaja kertoi jännittäneensä liikuntatuntien pitoa etukäteen, mutta koki saaneensa tukea yhteistyöstä.

” yks semmonen mitä monesti mietti, että miten saa ne liikuntatunnit semmosiksi, että jännitti vähän sillä tavalla että miten ohjata ja millasia leikkejä.-- ..nii vähä turhaaki jännitin sitä ku fysioterapeutti oli niin paljon mukana varsinkin sillo alussa liikunnassa”

Kaksi opettajaa kertoi liikkumistaidon ohjaajan käyneen koululla neuvomassa opastukseen liittyvistä asioista. Yksi opettaja mainitsi oppilaan tv-tukihenkilön olleen merkittävä tuki oppilaalle, muttei niinkään opettajalle itselleen. Muista ammattinimikkeistä haastatteluissa vilahti toimintaterapeutti ja kuntoutusohjaaja, mutta heidän mainittiin vain osallistuneen hojks-palavereihin.

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö tuli esille jokaisen opettajan haastatteluissa. Kaikki mainitsivat yhteydenpidon olleen paljon tiiviimpää kuin muiden oppilaiden kotien kanssa. Yksi opettaja kertoi, että ohjaaja oli lähes päivittäin yhteydessä oppilaan kotiin, muuten opettajat eivät tarkentaneet kuinka tiheää yhteydenpito oli, mutta kaikki mainitsivat, että sitä oli enemmän sokean oppilaan kohdalla kuin muiden. Keskustelua oli käyty oppilaan opetusjärjestelyjen ja työympäristön vaatimusten suhteen, ja yksi opettaja mainitsi kodin asiantuntemuksesta olleen hyötyä myös koulussa. Esimerkiksi kodilta oli tullut kannustus tietokoneen käytön opetteluun luokassa.

Oli ollut myös tilanteita, joissa kodin kanssa oltiin asioista eri linjoilla, johon yksi opettaja totesi, että ”koulu kuitenkin toimii omien lainalaisuuksien mukaan, että ei me voida täällä järjestää ihan mitä tahansa”. Kaikki opettajat kuvasivat kuitenkin kodin kanssa tehtyä yhteistyötä myönteiseksi, ja jos jostain oltiinkin oltu eri mieltä, niin kodin tahtoa oltiin pyritty kunnioittamaan ja asioita muutettu.

5.4 Yhteenveto tuloksista

Sokean oppilaan inklusioon vaikuttavia tekijöitä tämän tutkimuksen mukaan olivat opettaja, ohjaajan, fyysinen ympäristö sekä resurssit. Opettajien suhtautuminen sokean oppilaan inklusioon vaikutti myönteiseltä, se tuli ilmi etenkin niin, että he olivat halukkaita oppimaan uusia asioita koskien näkövammaisen kanssa toimimista, ja kaksi opettajaa kertoi myös arvostavansa kokemusta mitä inklusiosta sai. Opettajien pedagoginen toiminta on tärkeää inklusion onnistumisessa, ja opettajat puhuivatkin paljon sokean oppilaan osallisuuden

mahdollistumisesta oppitunneilla sekä oppiaineiden yksilöllistämisestä. Esille tuli kuitenkin myös, että osa opettajista jätti tehtävien soveltamisen ja eriyttämisen suunnittelun ohjaajan vastuulle.

Ohjaajan välttämättömyys tuli esille kaikissa haastatteluissa useaan kertaan. Opettajat luottivat ohjaajaan, ja sanoivat ettei sokean oppilaan inkluusio onnistuisi ilman ohjaajaa. Yksi opettaja kuvasi ohjaajaa omana työparina, jonka kanssa yhdessä suunnitellaan miten tunneilla toimitaan, ja ohjaaja toteuttaa materiaalien ja tehtävien yksilöllistämisen yhdessä tehtyjen suunnitelmien pohjalta. Kaksi opettajaa sitä vastoin kuvasivat ohjaajaa ”väliopettajana”, ja sanoivat antaneensa suurimman vastuun oppilaan kanssa toimimisesta ohjaajalle. Ohjaajan rooli tuli esille myös osallisuuden tukemisessa. Ohjaaja saattoi olla itsenäisyyden tukija tai estää sitä. Yksi opettaja kertoi, kuinka ohjaaja oli tukenut oppilaan omatoimisuutta esimerkiksi ohjaamalla häntä liikkumaan yksin koulun tiloissa. Toinen opettaja päinvastoin kuvasi sitä, kuinka oppilas oli kiinni ohjaajassa, ja sen oltiin lopulta huomattu olevan yksi osallisuuden este välitunneilla.

Fyysisen ympäristön huomioimiseen luokissa oltiin kiinnitetty huomiota pitämällä sokean oppilaan paikka samana, sekä tavarat tutuilla paikoilla, mikä auttaa oppilasta kulkemaan itsenäisesti luokassa ja hakemaan tavaroita. Myös kulkureitit oli luokissa pyritty pitämään vapaina, ja oppilaita oli ohjeistettu pitämään tavarat pois lattioilta, koska ne aiheuttavat turvallisuusriskin. Kouluissa ei esteettömyys ratkaisuja oltu tehty, ainoastaan yhdessä koulussa oli kiinnitetty käytäville tunnusteltavia tarranauhoja, joiden avulla sokea oppilas pystyi liikkumaan itsenäisesti käytävillä. Koulun tasolla tietoisuuden lisääminen sokeasta oppilaasta, esimerkiksi muille luokille asiasta kertominen, nähtiin myös esteettömyyden edistämisenä.

Resurssien määrä vaikuttaa inkluusioon, ja näistä tuli esille taloudelliset, aika- ja henkilöstöresurssit. Taloudellisista resursseista opettajat mainitsivat Valterin palvelut, materiaalit ja välineet mitä luokkaan oltiin saatu, pienempi luokkakoko sekä ohjaaja. Valterin palveluja oli kuitenkin vähennetty, esimerkiksi yhdelle opettajalle oli ensin luvattu toinen koulutusjakso Valterissa, mutta kunta ei ollutkaan lopulta myöntänyt sitä. Samoin oppilaiden tukijaksoja Valterissa oli vähennetty. Aikaresurssi tarkoitti tässä tutkimuksessa opettajan ja ohjaajan välistä suunnittelu-aikaa, sekä opettajan oppilaalle pitämää tukituntia. Kahdella opettajalla oli aluksi ollut suunnittelu-aika ohjaajan kanssa, mutta toiselta se oli otettu pois. Myöskään tukituntia oppilana kanssa ei ollut kuin yhdellä opettajalla. Henkilöresursseja tässä

tutkimuksessa olivat opettaja ja ohjaaja. Heidän osaaminen toimia sokean oppilaan kanssa, sekä koulutuksen ja kokemuksen kautta tullut tietotaito nähtiin arvokkaana. Yksi opettaja, joka oli saanut olla saman luokan kanssa koko alakoulun ajan, piti pysyvyyttä yhtenä inklusion onnistumiseen vaikuttavana tekijänä.

Sokean oppilaan osallisuus näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten mukaan toteutuvan hyvin luokkatilanteissa sekä muissa ohjatuissa tilanteissa. Opettajat puhuivat paljon ryhmätöistä ja yhdessä tekemisestä, joihin sokea oppilas pääsee osallistumaan kuten muut. Myös retkillä ja juhliissa oppilas pääsi osallistumaan, mutta näissä ohjaajan rooli tuli selkeämmin esille. Oli myös tilanteita, joissa oppilas oli mennyt omalle retkelle tai hänelle oli suunniteltu omaa tekemistä, jos opettajat olivat katsoneet se olevan mielekkäämpää oppilaan omalta kannalta.

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaan osallisuutta, ja he olivat huolissaan siitä, että välitunneilla oppilas on usein yksin. He kertoivat, että tilanteeseen oli pyritty vaikuttamaan, mutta eivät juurikaan kertoneet millaisia keinoja he olivat käyttäneet. Luokan kanssa keskustelut ja ohjatut leikit välitunneilla mainittiin keinoiksi tukea sokean oppilaan osallisuutta välitunneilla. Opettajat kuitenkin näkivät, että luokkakavereiden suhtautuminen sokeaan oppilaaseen oli luontevaa, ja hän oli osa luokkaan siinä missä muutkin. Ohjaajan rooli osallisuuden tukijana nähtiin kahdella eri tavalla. Toisaalta ohjaaja tuki osallisuutta ohjaamalla sokeaa oppilasta omatoimisuuteen ja itsenäiseen liikkumiseen, kun taas toisaalta ohjaajan liika läsnäolo nähtiin estävän osallisuutta välitunneilla.

Opettajat olivat saaneet tukea ja ohjausta sokean oppilaan inklusioon pääasiassa Valterin oppimis- ja ohjauskeskuksesta. Kaikki opettajat olivat osallistuneet Valterissa järjestettyyn perehdytyskoulutukseen, ja he pitivät sitä erittäin monipuolisena. Perehdytyskoulutuksesta opettajat olivat saaneet muun muassa ohjausta sokean oppilaan opettamisen erityispiirteistä, oppiaineissa soveltamisesta sekä tietoa apuvälineistä ja materiaaleista. Valterin ohjaava opettaja oli vierailut luokassa havainnoimassa sokean oppilaan työskentelyä, osallistunut hojks-palavereihin ja auttanut opettajaa asettamaan tavoitteita eri osa-alueille, esimerkiksi pistekirjoituksen opetteluun.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajien saama tuki koulun sisältä näyttäisi melko vähäiseltä. Opettajat kyllä kertoivat yhteistyöstä toisten opettajien ja erityisopettajan kanssa, mutta se näyttää painottuvan hojks-palavereihin. Opettajat kertoivat keskustelleensa toisten opettajien kanssa, mutta varsinainen yhteistyö esimerkiksi eri luokkien välillä ei tässä tutkimuksessa tullut esille. Yksi opettaja totesikin, että ”vähän yksi sitä on kieltämättä”. Hän toivoi, että olisi

mahdollista saada vertaistukea, että voisi keskustella opettajien kanssa joiden luokassa on sokea lapsi, että miten he ovat asioita toteuttaneet. Opettajat olivat saaneet jonkin verran tukea muilta ammattihenkilöiltä, esimerkiksi fysioterapeutti oli osallistunut liikuntatunneille. Opettajat kertoivat myös saaneensa tukea kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kuitenkin ehdottomasti tärkeimmäksi tueksi tässä tutkimuksessa nousi Valterista saatu ohjaus ja tuki.

5.4.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta, mutta Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan työtä tulee arvioida kokonaisuutena. Tutkimuksen tarkoitus, aineiston keruu ja tutkittavat, omat sitoumukset tutkijana sekä tutkimuksen raportointi ovat hyvä ottaa tarkastelun kohteeksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli luokanopettajien kokemusten kuvaaminen sokean oppilaan inklusiosta. Tutkittavat olivat luokanopettajia, joiden luokassa oli tällä hetkellä tai oli aikaisemmin ollut sokea oppilas. Alun perin ajatukseni oli nimenomaan tutkia opettajien kokemuksia inklusion alusta, kun heillä ei vielä ollut ollut minkäänlaista kokemusta näkövammaisen oppilaan kanssa työskentelystä, apuvälineistä, eikä tietoa opetuksen erityispiirteistä. Tutkimukseni alussa olin kiinnostunut mistä opettajat olivat saaneet tietoa ja tukea inklusion alkuvaiheessa. Tästä syystä rajasin tutkittavia siten, että etsin haastateltavakseni opettajia, joilla ei aikaisempaa kokemusta aiheesta ollut. Tutkimuksen edetessä painopiste siirtyi enemmän inklusioon vaikuttaviin tekijöihin ja sokean oppilaan osallisuuden toteutumiseen, mitä en aluksi edes osannut ajatella tutkimuskohteeksi.

Aineiston keruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. On tärkeää, että kaikkia haastateltavia on haastateltu, haastattelujen tallennus on onnistunut, sekä litterointi tehty tarkasti. Tässä tutkielmassa haastattelin kolmea opettajaa, ja jokaisen haastattelun pohjana käytin samaa teemahaastattelurunkoa, josta pystyin haastattelun edetessä tarkistamaan, että kaikista teemoista oli keskusteltu (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184). Tallensin haastattelut, ja litteroin ne sanatarkasti. Haastattelin jokaista tutkimuksessa mukana ollutta opettajaa henkilökohtaisesti hänen työpaikalla. Tutkimuksessa on aina otettava huomioon missä kontekstissa asia on sanottu ja mitä varten (Hirsjärvi & Hurme 2009, 102). Haastatteluaihe koski opettajan työtä ja hän kertoi ne tulevalle luokanopettajalle tutkimuskäyttöä varten. On

todennäköistä, että jos opettajat olisivat puhuneet aiheesta kollegalle tai ystävälle, he olisivat voineet tuoda esille erilaisia asioita, kuin mitä he minulle tässä yhteydessä kertoivat.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkija. Tutkijan suhde tutkimuksen kohteeseen vaikuttaa siihen, millaisen näkökulman tutkija ottaa tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan pitää tiedostaa omat lähtökohdat, sekä mahdolliset ennakkokäsitykset aiheesta, jotta hän voisi suorittaa tutkimuksen mahdollisimman objektiivisesti. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin myönnetään täydellisen puolueettomuuden mahdottomuus, sillä tutkija luo tutkimusasetelman ja tulkitsee tulokset aina ”oman kehyksen läpi”. Tutkija ei voi täysin irrottautua omista kokemuksista ja ajatuksista tutkittavaa aihetta kohtaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136, 140.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pohdittuna aikaisempi kokemukseni sokeiden kanssa toimimisesta vaikutti mielestäni luotettavuutta lisäävästi siihen, että tiesin mistä opettajat puhuivat, kun kertoivat sokeiden opetuksen erityispiirteistä, liikkumisen ohjaamisesta, apuvälineistä, pistekirjoituksesta ja havaintomateriaaleista. Luotettavuuden kannalta tärkeää oli huolehtia, etten heijasta omia ohjaajana olemisen kokemuksia tähän tutkimukseen, vaan otan huomioon ainoastaan sen mitä opettajat ohjaajan roolista kertoivat. Vaikka oma taustani ohjaajana olisi saattanut vaikuttaa siihen, että haluan korostaa, kuinka tärkeä rooli ohjaajalla on, näin ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa käynyt, vaan pitäydyin pelkästään siinä mitä opettajat kertoivat. Muutaman kerran ainestoa analysoidessani jouduin palaamaan alkuperäiseen aineistoon tarkistamaan, olivatko opettajat todella sanoneet jonkin asian suoraan, vai oliko se vain minun mielikuva.

Haastattelututkimuksen analyysissä tutkittavien tunnistettavuus häivytetään. Tutkijan tulee pitää huoli, ettei yksittäistä henkilöä voida tunnistaa tutkimuksesta, etenkin kun laadullisessa tutkimuksessa on melko yleistä, että tutkittavan ääni tulee esille sitaateissa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 22) mukaan sitaatit eivät kuitenkaan paranna tutkimuksen luotettavuutta, vaikka joskus näin saatetaan sanoa. Sitaatit tulee nähdä esimerkkeinä ja tekstin elävöittäjänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21-22.) Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 194) mukaan sitaateilla tutkija voi vahvistaa argumentointiaan, ja Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 218) esittävät, että tutkijan voi haastattelunäytteiden avulla tehdä lukijalle näkyväksi sitä, mihin hän päätelmänsä perustaa. Tässä tutkielmassa halusin käyttää sitaatteja esimerkkeinä siitä mitä tutkittavat ovat aiheesta sanoneet, mutta myös antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida vastaako tutkittavien kertomat aiheesta tekemiäni päätelmiä.

Sitaattien perässä käytetään usein tunnistetietoa siitä, mistä haastattelusta kyseinen sitaatti on, esimerkiksi H2 (haastattelu 2). Tässä tutkielmassa oli mukana vain kolme opettajaa, ja koska aihe koskee erittäin pientä osaa Suomen peruskoulun opettajista, jätin tunnistetiedot pois. Tämä siitä syystä, että jos joku tunnistaa yhden sitaatin tietyn opettajan sanomaksi, hän voisi tunnistetiedon perusteella löytää aineistosta kaikki kyseisen opettajan sitaatit. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on erittäin tärkeää, ettei ketään opettajaa tai hänen kommenttejaan voida tutkimuksesta tunnistaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat myönteisesti sokean oppilaan inklusioon. He kokivat luokan suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden kunnioituksen olevan hyvät, ja sokean oppilaan olevan osa luokkaa kuten kaikki muutkin. Inklusion myönteisiä vaikutuksia ovat Ozkubatin ja Ozdemirin (2014, 501) mukaan nimenomaan erilaisuuden kunnioitus, toisten mielipiteiden arvostaminen sekä positiiviset vertaissuhteet. Opettajien asenne sokean oppilaan inklusioon näyttäytyi tämän tutkimuksen mukaan myönteisenä, ja he pitivät tällaisen fyysisen vamman perusteella tehtyä inklusiota hyvänä ratkaisuna. Opettajat kuvasivat sokeaa oppilastaan motivoituneeksi ja hyvin kouluaineissa pärjääväksi oppilaaksi, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa inklusiomyönteisyyteen tässä tutkimuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille opettajien varauksellista suhtautumista inklusioon, jos kyseessä on oppilas, jolla on käyttäytymisen haasteita tai hän oireilee psyykkisesti (Idol 2006, 92). Myös tässä tutkimuksessa opettajat esittivät huolen inklusiota kohtaan edellä mainittujen lasten kohdalla.

Inklusioon vaikuttaa opettajan saama tuki ja ohjaus. Opettajat, joilla on tietoa näkövammaisen vaikutuksista oppimiseen, osaavat paremmin tukea ja edistää oppilaan koulunkäyntiä (Cox & Dykes 2001, 74). Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat osallistuneet Valterin oppimis- ja ohjauskeskuksen perehdytyskoulutukseen sekä ohjaava opettaja Valterista oli vierailut heidän luokassa vuosittain. Tämän tutkimuksen mukaan merkittävin tuki ja ohjaus, jota opettaja sokean oppilaan inklusiossa saivat, tuli nimenomaan Valterista. Tästä syystä on erittäin huolestuttavaa, että Valterin palveluja oli vähennetty, mikä myös kävi ilmi tämän tutkimuksen tuloksissa. Ajuwon ym. (2015, 133) tuovat esille opettajien saaman tuen tärkeyden näkövammaisen oppilaan onnistuneessa inklusiossa. Myös Dimigen ym. (2001, 163) mukaan näkövammaisen oppilaan erityistarpeiden huomioimisen ja niihin oikealla tavalla vastaamisen olevan tärkeä tekijä inklusion onnistumiseksi. Opettajien saama tuki ja ohjaus on tärkeää, ja tähän tulee kiinnittää huomiota, kun haluamme edistää inklusiota.

Resurssien määrä vaikuttaa inklusion onnistumiseen. Mobergin ja Savolaisen (2009, 94) mukaan opettajat ovat huolissaan resurssien riittävyydestä erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, ja suhtautuivat osaksi siitä syystä inklusioon negatiivisesti. Tässä tutkimuksessa resurssien vähyys tuli myös esille. Edellä mainittu Valterin palveluiden väheneminen,

opettajan ja ohjaajan yhteisen suunnitteluajan puute sekä oppilaan tukitunnin puute ovat kaikki esimerkkejä resurssien pienuudesta tai vähenemisestä. Opettajan ja ohjaajan yhteinen suunnittelu-aika oli tämän tutkimuksen mukaan erittäin vähäistä. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 65) toteavat myös opettajan ja ohjaajan yhteistyön heikkoudeksi yhteisen ajan puutteen. Tämän tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että osa opettajista on jättänyt töiden yksilöllistämisen ja soveltamisen ohjaajalle, mikä voi olla yksi merkki ajan riittämättömyydestä. Yhteinen suunnittelu-aika auttaa myös ohjaajan ajankäytön suunnittelua, jolloin hän pystyy käyttämään työaikansa mahdollisimman tehokkaasti (Takala 2007, 55). Sokean oppilaan erityismateriaalin valmistaminen vaatii aikaa, jolloin ei ole mahdollista, että ennen tuntia sovitaan mitä tehdään. Lisäksi sokean oppilaan olisi hyvä saada ennen kyseistä oppituntia tutustua materiaaleihin, jolloin aikaa jäisi oppitunnilla keskittyä opetukseen (Cox & Dykes 2001, 72).

Aikaresurssi oli pieni myös opettajan ja oppilaan yhteisen ajan puitteissa. Ainoastaan yhdellä opettajalla oli viikoittainen yhteinen tukitunti oppilaan kanssa. Tukitunti on tärkeä sokean oppilaan kannalta, koska silloin opettaja voi keskittyä hänen opettamiseen ja oppimisen arviointiin. Tukitunti on tärkeä myös pistekirjoituksen opettaminen kannalta, koska luku- ja kirjoitustaito takaavat mahdollisuuden elinikäisen oppimisen (Roe ym. 2014, 165). Koska muilla tukituntia ei ollut, voidaan kysyä, jäikö pisteiden opettaminen muiden oppilaiden kohdalla ohjaajan tehtäväksi.

Opettajan hankittu osaaminen on yksi resurssi inklusiivisessa. Opettajat olivat koulutettu sokean oppilaan kanssa toimimiseen sekä opetuksen erityispiirteiden huomioimiseen. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat kokivat tärkeäksi kokemuksen kautta saadun osaamisen, ja yksi opettaja piti yhtenä inklusion onnistumiseen vaikuttavana tekijänä opettajan pysyvyyttä. Tästä näkökulmasta on merkillistä, että opettajat olivat vaihtuneet, ja ainoastaan yksi opettaja oli saanut olla koko alakoulun ajan oppilaan kanssa. Koska opettaja on koulutettu ja hän on kokemuksen kautta hankkinut tärkeää osaamista, olisi perusteltua, että hän saisi olla sokean oppilaan opettaja mahdollisimman pitkään.

Ohjaajan rooli inklusiivisessa näyttäytyi merkittävänä tässä tutkimuksessa. Opettajat pitivät ohjaajaa ehdottoman tärkeänä sokean oppilaan inklusiivisessa. Myös Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 64) tutkimuksessa opettajat kuvasivat ohjaajia pelkästään myönteisin ilmauksin. Tässä tutkimuksessa ohjaaja näyttäytyi opettajan työparina, mutta myös ”väliopettajana”, jolla oli erittäin paljon vastuuta jopa oppiaineissa soveltamisessa. Vaikka

ohjaajat olivat myös saaneet perehdytyskoulutuksen Valterissa, ei heillä kuitenkaan ole opettajan pedagogista osaamista yksilöllistämisen. Oppilaan oikeus on opettajan suunnittelema ja toteuttama opetus (Takala 2010c, 128), joten tähän asiaa olisi syytä kiinnittää huomiota. Kaksi opettajaa kertoivat jättäytyneensä tarkoituksella etäämmälle sokeasta oppilaasta ja luottaneensa siihen, että hänellä on yksi aikuinen koko ajan. Giangreco ym (1997, 10) olivat tutkimuksessaan huomanneet, että opettajat olivat siirtäneet paljon vastuuta ohjaajalle, joka oli koko ajan läsnä. Takala (2007, 51) on tuonut esille huolestuttavan seikan ohjaajan työnkuvasta, että usein vähiten koulutettu on eniten aikaa vaativimman oppilaan kanssa. Myös McKenzien ja Lewis'n (2008, 461) tutkimuksen mukaan ohjaajalle usein jäi erityisen tuen oppilaan yksilöllinen opettaminen ja vastuu ohjeiden antamisesta, vaikka heillä ei ole siihen koulutusta. Vaikka erityisen tuen tarvitsijalla olisikin koko ajan ohjaaja läsnä, on hän silti oikeutettu opettajan huomioon ja yhteiseen aikaan samalla tavalla kuin muutkin oppilaat. Roe ym. (2014, 172) esittävät, että opettajan voi olla helpompi siirtää vastuu ohjaajalle sellaisten asioiden opettamisesta, joissa he eivät itse koe olevansa vahvoja. Esimerkiksi pistekirjoitus, joka ei ole opettajalle tuttua ennestään, voi tuntua helpommalta jättää ohjaajan vastuulle.

Opettajat pitivät tärkeänä, että sokea oppilas pääsee osallistumaan luokassa mahdollisimman paljon kuten muut, ja kertoivat osallisuuden mahdollistuvan hyvin erityisesti ryhmätoissa ja muissa ohjatuissa toiminnoissa, kuten retkillä ja juhlissa. Myös Roe ym. (2014, 167) pitivät sokean oppilaan inklusiossa tärkeänä sitä, että he pääsevät osallistumaan samoihin asioihin kuin näkevät luokkakaverit ja Morningstar ym. (2015, 205) mainitsevat nimenomaan ryhmätyöt yhtenä osallisuutta edistävänä toimintamuotona luokassa. Tämän tutkimuksen mukaan sokea oppilas pääsi hyvin osalliseksi luokkatilanteissa ja muissa ohjatuissa tilanteissa, mutta vapaissa tilanteissa, kuten välitunnilla, hän oli usein yksin. Opettajat olivat huolissaan tilanteesta, mutta eivät juurikaan nimenneet keinoja, joilla asiaan olisi pyritty vaikuttamaan. Opettajat puhuivat mieluummin osallisuuden tukemisesta oppitunneilla, ja todennäköisesti tämä johtui siitä, että opettajien on helpompi tukea osallisuutta tilanteissa, joissa on itse läsnä (Gellin ym. 2015, 124).

Osallisuutta vapaissa tilanteissa oli pyritty lisäämään luokkakavereiden kanssa keskustelemalla sekä järjestämällä ohjattuja leikkejä välitunneille. Luokkakavereiden ymmärryksen lisääminen sokean oppilaan kanssa toimimisesta on tärkeää inklusion onnistumiseksi (Gold, Shaw & Wolffe 2010, 441), mutta aikaisemman tutkimuksen valossa parhaiten osallisuutta tukee sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle. Sapp &

Hatlen (2010, 341) tuovat esille, että suora ja jatkuva ohjaus sosiaalisissa taidoissa auttaa näkövammaista oppilasta muodostamaan vuorovaikutussuhteita, ja siten estää eristäytyneisyyttä. Vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa on merkittävää oppimisessa sekä sosiaalisessa kehityksessä (Roe ym. 2014, 170), lisäksi sosiaalisten taitojen hallinta vaikuttaa yhteisöön liittymiseen sekä sosiaalisen verkoston laajuuteen (Lewis & Iselin 2002, 335). Coxin ja Dykesin (2001, 74) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen on tärkeää näkövammaisen oppilaan onnistuneessa inkluusiossa. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle ei tullut esille. Tämä voi johtua siitä, että ehkä opettajat eivät huomanneet asiasta puhua, he eivät tienneet asian tärkeyttä tai heillä ei ollut siihen keinoja. Sokean oppilaan inkluusiossa, erityisesti osallisuuden mahdollistamiseksi, opettajien tulisi kiinnittää huomiota sosiaalisten taitojen opettamiseen.

7 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa olin kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista sokean oppilaan inklusiosta. Tutkimuskysymykset liittyivät opettajan kokemuksiin inklusioon vaikuttavista tekijöistä, sokean oppilaan osallisuuteen koulussa sekä opettajan saamaan tukeen ja ohjaukseen. Tämän tutkimuksen mukaan inklusioon vaikuttavia tekijöitä ovat opettaja, ohjaaja, fyysinen ympäristö sekä käytettävissä olevat resurssit. Keskeisimmät tutkimustulokset inklusioon vaikuttavista tekijöistä olivat opettajan suhtautuminen inklusioon ja hänen pedagoginen toiminta, sekä ohjaajan roolin merkitys.

Sokean oppilaan osallisuus koulussa näytti tämän tutkimuksen mukaan opettajien silmissä olevan erilaista ohjatuissa kuin vapaissa tilanteissa. Oppitunneilla ja muissa tilanteissa missä opettaja oli läsnä, sokean oppilaan osallisuus nähtiin hyvänä, mutta välitunnilla oppilas oli opettajien mukaan yleensä yksin. Opettajat olivat tilanteesta huolissaan, ja kertoivat yrittäneensä vaikuttaa asiaan. Keinoja osallisuuden lisäämiseksi vapaissa tilanteissa opettajat eivät kuitenkaan juuri nimenneet. Tukea ja ohjausta sokean oppilaan inklusiossa opettajat kokivat saaneensa hyvin. He kertoivat yhteistyöstä koulun sisällä, muiden ammattihenkilöiden kanssa sekä kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kuitenkin tärkein tuen muoto tämän tutkimuksen mukaan oli Valterin oppimis- ja ohjauskeskuksesta saatu ohjaus ja tuki.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa opettajat puhuivat myönteisesti sokean oppilaan inklusiosta. He pitivät fyysisen vamman perusteella tehtyä inklusiota hyvänä ratkaisuna, ja kertoivat suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden kunnioittamisen olevan heidän luokalla hyvät (ks. myös Ozkubat & Ozdemir 2014). Opettajat kertoivat jonkin verran työn lisääntymisestä inklusion myötä, erityisesti kirjallisten töiden lisääntyneen, mutta he eivät kuitenkaan puhuneet tästä negatiiviseen sävyyn, vaan he pitivät sitä opettajan työhön kuuluvana asiana. Esille tuli kuitenkin varauksellisempaa suhtautumista inklusioon, jos kyseessä on oppilas, jolla on psyykkisiä tai käyttäytymisen haasteita (ks. myös Idol 2006). Opettajien inklusioasenteeseen ei näin ollen näyttänyt vaikuttavan työn lisääntyminen, kun kyseessä olivat kirjalliset työt tai oppituntien yksilöllistäminen, vaan ennemminkin oppilaaseen liittyvät seikat, jotka aiheuttavat haasteita ryhmänhallintaan.

Tätä tutkielmaa tehdessäni luin paljon inklusiota käsitteleviä kansainvälisiä tutkimuksia. Yksi yhteinen piirre näissä tutkimuksissa tuntui olevan, että inklusion positiivisia puolia haluttiin tuoda esille, mutta negatiiviset puolet tuntuivat jäävän vähälle huomiolle. Mietin, että johtuuko tämä siitä, ettei negatiivisia puolia ollut juurikaan löytynyt, vai haluttiinko positiivisia puolia korostaa tämän päivän inklusiohengen mukaisesti. Inklusiota halutaan edistää, ja ehkä siitä halutaan myös kirjoittaa positiivisessa valossa. Inklusion edistäminen on tärkeää, ja kuten useammassa tutkimuksessa on tullut esille, jokaisen oppilaan oikeus omaan lähikouluun on ihmisoikeuksien mukaista (Ainscow 2007, 147-148; Morningstar ym. 2015, 192-193; Thomazet 2009, 556-558). Tästä syystä olisi mielestäni tärkeää, että myös sen negatiivisia vaikutuksia tuotaisiin rehellisesti esille. Näin niihin pystyttäisiin vaikuttamaan ja inklusion laatua parantamaan.

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tuomaan esille sokean oppilaan inklusion positiivisia sekä negatiivisia puolia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksenä inklusion onnistumiseen vaikuttaneista tekijöistä muutin neutraalimmaksi inklusioon vaikuttaviin tekijöihin juuri siitä syystä, että se mahdollisti myös negatiivisten puolien tarkastelun. Sokean oppilaan inklusion haasteita ei kuitenkaan kovin paljon tule tässä tutkielmassa esille. Tämä voi johtua siitä, että opettajat eivät kokeneet haasteita olevan tai he eivät halunneet tuoda niitä esille haastatteluissa. Tässä tutkielmassa sokean oppilaan inklusion haasteita ovat opettajan jättäytyminen sivuun ja liian vastuun jääminen ohjaajalle, sekä oppilaan yksinäisyys välitunneilla.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa mainittiin usein näkövammaisten opettamisen yhteydessä the Expanded Core Curriculum (ECC) akateemisten aineiden opetussuunnitelman lisäksi. ECC sisältää yhdeksän osa-aluetta, joiden opettaminen näkövammaisille oppilaille on tärkeää. ECC sisältää muun muassa itsenäisen elämän taidot, liikkumistaidot sekä sosiaaliset taidot, jotka ovat ECC:n mukaan opettajan työtä siinä missä akateemisten oppiaineiden opettaminenkin. (Sapp & Hatlen 2010, 338-341.) Suomessa ei ole vastaavaa yleistä kuntouttavia tavoitteita sisältävää opetussuunnitelmaa, vaan kuntouttavat tavoitteet mietitään aina oppilaalle yksilöllisesti moniammatillisessa työryhmässä. Erityistä tukea tarvitseville oppilaille tehdään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks), johon kirjataan kuntoutukselliset tavoitteet (ks. Hännikäinen 2006). Vaikka hojks on koulun asiakirja, ja siihen on kirjattu oppilaan kuntoutukselliset tavoitteet siinä missä oppiainekohtaiset tavoitteetkin, kokevatko opettajat kuitenkin, että akateemiset aineet ovat heidän vastuulla, ja kuntouttavat tavoitteet jäävät siksi enemmän ohjaajan vastuulle. Tämä ei

kuitenkaan yksi selity ECC:n puuttumisena meillä Suomessa, sillä myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esille, että opettajat käyttävät aikaansa enemmän akateemisten aineiden opettamiseen ja niiden yksilöllistämiseen, kuin esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamiseen (Sapp & Hatlen 2010, 342-343; McKenzie & Lewis 2008, 467-468.) Oppilaan kuntouttavien tavoitteiden toteutumiseen tulisi opettajien kiinnittää huomiota. Sokean oppilaan opettajalla on velvollisuus opettaa sosiaalisia ja itsenäisen elämän taitoja oppilaalle, sillä niiden vaikutus on tulevaisuuden kannalta merkittävämpi kuin akateemisten taitojen osaamisella (Sapp & Hatlen 2010, 342).

Tässä tutkielmassa olen haastatellut ainoastaan opettajia, joten sokean oppilaan oma kokemus inklusiosta ei valitettavasti tule esille. Osallisuutta arvioitaessa tärkeintä henkilön oma kokemus (Kiilakoski ym. 2015a, 16), joten inklusion kokonaiskuvan saamiseksi tärkeää olisi haastatella nimenomaan oppilaita joita inklusio koskee. Erityisesti sokean oppilaan kokemukset osallisuudesta yleisopetuksen ryhmässä on tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Mielenkiintoista olisi tutkia myös, miten luokkakaverit kokevat sokean oppilaan osallisuuden toteutuvan yleisopetuksen ryhmässä.

Osallisuuden näkökulmasta ohjaajan rooli näyttäytyi tässä tutkimuksessa sitä edistävänä, että estäjänä. Ohjaaja, joka opetti liikkumisen taitoja ja tuki oppilasta itsenäisyyteen tuki osallisuutta (ks. myös Cox & Dykes 2001), kun taas ohjaaja joka oli koko ajan oppilaan kanssa, esti hänen osallisuuttaan välitunneilla (ks. myös Giangreco ym. 1997; Manninen 2015). Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi haastatella sokeiden oppilaiden ohjaajia, miten he itse kokevat työnkuvansa, ja millaista vastuuta he kokevat kantavansa sokean oppilaan oppimiseen ja oppiaineissa yksilöllistämiseen liittyen.

Tätä tutkielmaa tehdessäni opin paljon inklusiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tulevana opettajana pidän tärkeänä inklusion edistämistä, ja oli mielenkiintoista haastatella opettajia tästä aiheesta. Tärkeimpänä asiana pidän erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden toteutumista yleisopetuksen ryhmässä, ja tämän tukemiseksi tarvitsemme lisää tietoa ja keinoja, erityisesti sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyen.

Lähteet

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 146-159). London: SAGE Publications Ltd.
- Ajuwon, P. M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D. & Zhou, L. (2015). Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, March-April 2015.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Asetus kuurojen ja sokeainkouluista 312/1961. Viitattu 5.7.2018.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1961/19610312>
- Celia. (2018). Viitattu 22.8.2018. <https://www.celia.fi/>
- Cox, P. R. & Dykes, M. K. (2001). Effective Classroom Adaptations for Students with Visual Impairments. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 33, No. 6, ss. 68-74.
- Dimigen, G., Roy, A. W. N., Horn, J. & Swan, M. (2001). Integration of Visually Impaired Students into Mainstream Education: Two Case Studies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, March 2001, ss. 161-164.
- Education 2030. (2016.) Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. United Nations - Educational, Scientific and Cultural Organization. Viitattu 15.6.2018.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- Ekholm, E. (2009). Monimuotoisuus ja esteettömyys -Näkövammaisten asiantuntijoiden työelämäkokemuksia. Väitöskirja. Espoo: Ennora.
- Emerson, R. S. W. & Corn, A. L. (2006). Orientation and Mobility Content for Children and Youths: A Delphi Approach Pilot Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Jun 2006; 100, 6. s. 331-342.
- Erityisopetuksen strategia. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. Viitattu 15.6.2018.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2015). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*

- Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (ss. 95-148). 2.painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. & McFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 64, Iss. 1, ss. 7-18.
- Gold, D., Shaw, A. & Wolffe, K. (2010). The Social Lives of Canadian Youths with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 104, Iss 7: 431-443.
- Hadidi, M. S. & Al Khateeb, J. M. (2013). Loneliness among Students with Blindness and Sighted Students in Jordan: A brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol: 60, No. 2, ss. 167-172.
- Hautamäki, J. (2014). Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (2013). Teoksessa *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki -Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Hirn, H. (2006). Liikkumistaito. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 159-180). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009) *Tutkimushaastattelu -Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huurre, T. & Aro, H. (2000). The Psychosocial Well-Being of Finnish Adolescents with Visual Impairments Versus Those with Chronic Conditions and Those with No Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 94, Issue 10.
- Hännikäinen, T. (2006). Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 71-81). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Idol, L. (2006.) Toward Inclusion of Special Education Students in General Education -A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, Vol. 27. Nro. 2. March/ April 2006 (s. 77-94).
- Invalidiliitto ry. (2018). Esteettömyys. Viitattu 22.6.2018. <https://www.invalidiliitto.fi/tietoa/liikkumisen-tuen-palvelut/esteettomyys>
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 15-54). Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, A. (2006). Lähikoulu vaihtoehtona. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 139-145). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kangasaho, R. (2006). Sokea oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 99-114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisut 36/2010.
- Kansakoululaki 247/1957. Suomen asetuskokoelma N:o 247-251. (1957). Eduskunta. Viitattu 5.7.2018. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/247-1957.pdf>
- Keto, L. (1999). Näkövammaisuus. Teoksessa H-S. Poussu-Olli & L. Keto (toim.) *Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta* (ss. 19-47). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:66.
- Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. (2015a). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti -Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (ss. 9-33). 2.painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretscher, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. (2015b). Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti -Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (ss. 249-271). 2.painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat -Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283.
- Kinnunen, P. (1982). *Näkövammaisten kuntoutuksen ja opetuksen kehitys Suomessa ja alle 7-vuotiaiden näkövammaisten asema tänään*. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto ry.
- Kiviniemi, K. (2015) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 -Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus (ss. 74-88).
- Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 23-33). 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Koskinen, S., Laitinen, A., & Aromaa, A. (2012). Toiminta- ja työkyky: Näöntarkkuus. Teoksessa S. Koskinen, A. Lundqvist & N. Ristiluoma (toim.) *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011* (ss. 128-131). Tampere: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutin B-Sarja 53/ 2009.
- Kuurojen lehti. (1961.) N:o 7-8, 66.vuosikerta. Suomen kuurojen liitto ry. Viitattu 5.7.2018. http://tkm.fi/Kuurojen_Lehdet/1960-1964/kl_1961_nro_7-8.pdf
- Körgeaar, J. & Kuorelahti, M. (2002). Erityisopetus Suomessa ja Virossa -kehityslinjojen ja nykypäivän vertailua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio* (ss. 60-74). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Research reports 74
- Lahtinen, R., Lahtinen, M. & Paavolainen, A. (2006). Kuvailun käyttöä näkövammaisen opetuksessa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 181-191). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 16§ Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Viitattu 15.6.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 16a§ Tehostettu tuki. Viitattu 15.6.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 17§ Erityinen tuki. Viitattu 15.6.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987. 8c§ Henkilökohtainen apu. Viitattu 6.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, nro 1, ss. 46-56.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/ 417. Viitattu 6.8.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Lewis, S. & Iselin, S. A. (2002). A Comparison of the Independent Living Skills of Primary Students with Visual Impairments and Their Sighted Peers: A Pilot Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May 2002, ss. 335-344.
- Malinen, L. (1997.) *Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa - kasvattajien käsityksiä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin

- 1/2015, ss. 32-50. Viitattu 1.8.2018. Vanhempien liitto ry verkkosivut.
<http://www.vanhempainliitto.fi/vanhempaintoiminta/osallisuus/valosa/kouluosallisuus>
- Martin, K. & Franklin, A. (2010). Disabled children and participation in the UK. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation -Perspectives from theory and practice* (ss.97-104). New York: Routledge.
- McKenzie, A. R. & Lewis, S. (2008). The Role and Training of Paraprofessionals Who Work with Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, August 2008 ss. 459-471.
- Moberg, S. (2001.) Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 34-48). 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (ss. 76-99). Helsinki: WSOY.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 -Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus (ss. 52-73).
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 40(3) ss. 192- 210.
- Mäki, O. & Kinos, M-L. (1987). *Näkövammaisten opetus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Näkövammaisten liitto ry. (2018). <https://www.nkl.fi/fi/etusivu>
- Ojamo, M. (2015). *Näkövammarekisterin vuosikirja 2014*. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto ry.
- Opetushallitus. (2010). Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010, Näyttötutkinnon perusteet, määräys 63/ 011/ 2010. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2010:33.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. (2018). Yleissivistävä erityisopetus. Viitattu 22.8.2018. https://www.oph.fi/opetushallitus/valtion_oppilaitokset/yleissivistava_erityisopetus

- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/ 2013. Viitattu 6.8.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Ozkubat, U. & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18:5, ss. 500-514.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. 2§ (21.10.2010/ 893) Opetusryhmien muodostaminen. Viitattu 4.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/ 628. Viitattu 6.8.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31a>
- Perusopetuslaki 628/1998. 4§ Velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta (23.12.1999/1288). Viitattu 14.6.2018.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 628/1998. 6§ Oppilaan koulupaikan määräytyminen. Viitattu 14.6.2018.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 628/1998. 25§ Oppivelvollisuus. Viitattu 6.7.2018.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 628/1998. 52§ Valtion oppilaitoksia koskeva siirtymäsäännös. Viitattu 5.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2011) Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat -perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto (ss. 114-125).
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011) Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat -perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto (ss. 47-57).
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C. & Meager, N. (2014). Teaching Literacy through Braille in Mainstream Settings whilst Promoting Inclusion: Reflections on Our Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61:2, ss. 165-177.
- Ruusuvuori, J. (2010) Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino (ss.424-431).
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sapp, W. & Hatlen, P. (2010). The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where We Are Going, and How We Can Get There. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Jun2010; 104, 6; ss. 338-348.
- Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K. & Walle, P. (2016). Uudistunut Valteri tukee oppimista ja koulunkäyntiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 2016, Vol. 26, No. 1. Niilo Mäki instituutti. Viitattu 22.8.2018. <https://bulletin.nmi.fi/article/uudistunut-valteri-tukee-oppimista-ja-koulunkayntia-2/>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2018). Oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen - YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2018-2019. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2/2018. Viitattu 6.7.2018. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160666/STM_2_18_WEB.pdf
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/ 731. Viitattu 6.8.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P7>
- Suomen YK-liitto. (2015). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK-liitto. Viitattu 14.6.2018. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Takala, M. (2006). Integraatio eri näkökulmista. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 127-137). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol.34, nro.1.
- Takala, M. (2010a). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13-20). Helsinki: Gaudeamus, Palmenia-sarja 72.
- Takala, M. (2010b). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21-33). Helsinki: Gaudeamus, Palmenia-sarja 72.
- Takala, M. (2010c). Koulunkäyntiavustajat -mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 124-131). Helsinki: Gaudeamus, Palmenia-sarja 72.
- THL. (2011). *Tautiluokitus ICD-10: luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. 3.painos. Mikkeli: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusion education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13:6, ss. 553-563.
- Tšokkinen, A. (1984). Suomen sokeainkoulut ja niiden oppilaat vuosina 1865-1917. Jyväskylän yliopisto: *Studia Historica Jyväskyläensia* 29.

- Tšokkinen, A. (1988). Näkövammaisten perus- ja ammattiopetuksen vaiheet. Teoksessa U. Kuotola, A. Tšokkinen & E. Vartio (toim.) *Suomen näkövammaisten ja näkövammaistyön historia* (ss. 190-256). Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. (1989). *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Painokaari oy.
- Unicef. Yleissopimus lasten oikeuksista. Viitattu 6.8.2018. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- United Nations -Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994) The Salamaca Statement and Framework for Action on Special Needa Education. Viitattu 15.6.2018. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Valteri valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus. (2018). Opetushallitus. Viitattu 22.8.2018. <https://www.valteri.fi>
- Valterin tukipalvelut. (2018). Yhteydenotto sähköpostitse. Luettu 6.6.2018.
- Valtioneuvoston asetus rakennuksen esteettömyydestä 241/2017. Viitattu 9.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170241#Pidp446302784>

Liite 1

TUTKIMUSLUPA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJALTA

Opiskelen luokanopettajaksi Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Teen opintojeni maisterivaiheeseen kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien kokemuksista näkövammaisen oppilaan integraatiosta.

Pyydän suostumustasi haastatteluun opintoihini kuuluvan pro gradu- tutkielman suorittamiseksi. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia integraation onnistumisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä.

Tutkijana sitoudun säilyttämään haastattelun materiaalin sekä koko tutkimusaineiston tietosuojalainsäädännön ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksen valmistuttua hävitän haastatteluun liittyvät nauhat ja dokumentit asianmukaisesti.

Tutkimukseen osallistujana sinua ei voida tunnistaa valmiista työstä, eikä sinun henkilöllisyytesi tule esille missään tutkielman teon vaiheessa.

6.10.2016

Kaisa Hakasaari

040 XXX XXXX

Suostun osallistumaan haastatteluun yllä mainituilla ehdoilla.

Aika ja paikka

Nimi

Allekirjoitus

Liite 2

Teemahaastattelurunko

Näkövammaisen oppilaan tulo luokkaan -valmistelut, valmistautuminen

-kerro mitä ajattelit kun kuudit että luokkallesi integroituu oppilas jolla on näkövamma?

-millaisia ennakkovalmisteluja näkövammaisen oppilaan luokkaan tulo vaati?

-millaisista asioista otit selvää ennakoon?

-mistä hankit tietoa?

(jos opettaja mainitsee Onerva Mäen koulussa järjestetystä perehdytyskoulutuksen niin kysyn siitä tarkempaa tietoa : Mitä asioita siellä käsiteltiin? Mistä siellä käsitellyistä asioista oli eniten apua oman työn kannalta?)

-tuleeko näin jälkikäteen mieleen jotain mikä olisi ollut hyvä tietää etukäteen?

Tietoa näkövammasta, apuvälineistä, integroitumiseen liittyvistä asioista

-millaista tietoa olet opetusta suunnitellessasi tarvinnut liittyen oppilaan näkövammaan?

-kerro oppilaan käyttämistä apuvälineistä..

-olivatko apuvälineet sinulle ennestään tuttuja? Kerro miten opit käyttämään apuvälineitä ja miltä niiden käytön opettelu sinusta tuntui?

-tuleeko vielä eteen tilanteita joissa koet tarvitsevasi lisää tietoa esim. apuvälineistä tai muusta jotta voit suunnitella opetusta, retkiä tms? Mistä etsit tietoa?

Opettajan työn lisääntyminen

-kerro miten työsi on muuttunut integraation myötä

-miten oppituntien suunnittelussa otat huomioon oppilaan jolla on näkövamma

-minkälaisissa tilanteissa erityisesti suunnittelun merkitys korostuu

-onko työsi lisääntynyt integraation myötä? Miten?

-teetkö tai tekeekö avustaja oppilaalle omaa materiaalia? Kerro millaista..

-kerro millaisia kirjallisia töitä integraatio vaatii? (HOJKS, kuntoutussuunnitelma ym.)

Työssä huomioon otettavia asioita

- kerro mitä asioita tulee ottaa huomioon kun luokassa on näkövammaisen oppilas
- miten esteettömyys on toteutettu luokassanne? onko järjestelyt mielestäsi toimivat?
- pystyykö oppilas liikkumaan itsenäisesti luokassanne?
- mitkä asiat ovat vaikuttaneet oppilaan istumapaikkaan luokassa?
- onko valaistusta muutettu integraation myötä näkövammaiselle sopivaksi?
- miten koulun muissa tiloissa esteettömyys on toteutettu?
- onko luokkaanne hommattu erityismateriaalia, esim. äänikirjoja? Oletko saanut jostain apua siihen minkälaista materiaalia kannattaa hankkia?
- millä tavalla oppilas itse suhtautuu siihen että tarvitsee apuvälineitä ja erilaista materiaalia?
- millä tavalla luokkakaverit suhtautuvat apuvälineisiin ja muuhun erityismateriaaliin?
- miten liikuntatunneilla otetaan huomioon näkövammaisen oppilaan osallistuminen?
- entä muut taidot ja taideaineet?

Oman opettajuuden muuttuminen

- oletko muuttanut opetusmenetelmiä näkövammaisen oppilaan tultua luokkaasi? Millä tavalla?
- kerro millaiset opetusmenetelmät ovat mielestäsi parhaita/ toimivimpia luokassasi (yksilöllistäminen, moniaistisuus, itsenäisyyden lisääminen)
- kerro millä tavalla opetusmenetelmissä olet ottanut huomioon muiden aistien käytön
- millä tavalla oma toimintasi luokassa on muuttunut näkövammaisen oppilaan tultua luokkaasi? Oletko joutunut kiinnittämään enemmän huomiota äänen käyttöön, asioiden sanallistamiseen ja kuvailuun?

Integraation onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä

- kerro mitkä asiat ovat eniten vaikuttaneet integraation onnistumiseen
- mitkä asiat ovat vaikeuttaneet sitä?
- onko ollut tilanteita joissa sinusta on tuntunut että näkövammaisen oppilas jää ulkopuoliseksi tai paitsi jostain luokan jutusta (retket, juhlat, esiintymiset juhlissa...)

- millaisia keinoja opettajalla on varmistaa että oppilas pääsee osallisiksi näistä?
- oletko kokenut eri oppiaineet eri tavalla integraation näkökulmasta? onko toisissa aineissa näkövammaisen oppilaan huomioiminen helpompaa kuin toisissa?
- millaiset tilanteet olet kokenut haastavimmiksi? onko jotain suunnittelemaasi asiaa ollut mahdoton toteuttaa niin että näkövammaisen oppilas pääsee osallistumaan? kerro näistä tilanteista..

Näkövammaisen oppilas luokkakaverina (sosiaalinen integraatio)

- millä tavalla luokan muut oppilaat suhtautuvat oppilaaseen kenellä on näkövamma
- millä tavalla näkövammaisen oppilas on tekemisissä muiden luokan oppilaiden kanssa, esimerkiksi välitunnilla
- kerro millaista vuorovaikutusta on näkövammaisen oppilaan ja muiden luokkalaisten välillä
- millaisia keinoja olet käyttänyt lisätäksesi vuorovaikutusta oppilaiden välillä
- mitkä ovat mielestäsi olleet parhaimpia keinoja tukea näkövammaisen oppilaan sosiaalistumista?
- pääseekö oppilas juttelemaan muiden luokkakavereiden kanssa, esimerkiksi ruokailussa?
- oletteko luokan kanssa yhdessä keskustellut niistä asioista joita muiden tulisi ottaa huomioon kun yhdellä luokkakaverilla on näkövamma? (esim. tavarat oikeille paikoille, tuolit ja pulpetit oikeissa paikoissa helpottaa itsenäistä liikkumista..)

Opettajan tukiverkot

- millaista apua ja tukea olet saanut työssäsi näkövammaisen oppilaan kanssa?
- teettekö muiden opettajien kanssa paljon yhteistyötä oppilaan asioihin liittyen?
- kerro sinun ja oppilaan henkilökohtaisen avustajan välisestä yhteistyöstä?
- onko luokassanne käynyt ohjaavaa opettajaa Onerva Mäen koululta? Jos on: millaisia asioita hän toi esille? Saitko käynnistä apua/ tukea työhösi? Jos ei: tiedätkö miksi ohjauskäyntiä ei ole järjestetty?
- onko oppilaan käymien tukiopetusjaksojen palautteet auttaneet sinua työsi suunnittelussa? jos on niin miten?
- millaista apua tai tukea toivoisit saavasi työhösi?

